

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



Conocimiento sobre el desarrollo y las dificultades del lenguaje en profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales del distrito de Jesús María

Tesis para obtener el grado de Maestra en Fonoaudiología con mención en Trastornos del Lenguaje en niños y Adolescentes que presentan:

Claudia Pamela Urbina Gordillo

Yelis Katherine Valencia Vega

Asesora:

Mg. Julissa Yolanda Vilca Jara

Co asesor

Jorge Luis Enríquez Vereau

Lima, 2023

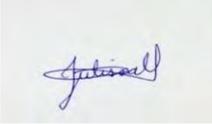
Informe de Similitud

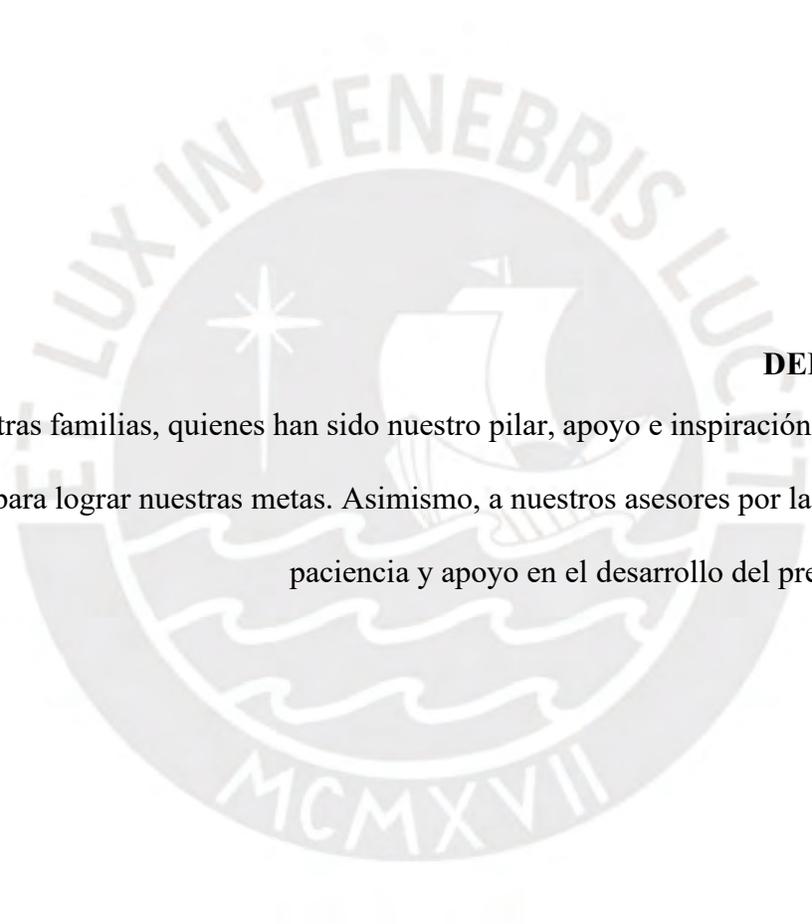
Yo, Julissa Yolanda Vilca Jara, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado “Conocimiento sobre el desarrollo y las dificultades del lenguaje en profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales del distrito de Jesús María”, del/de la autor(a) / de los(as) autores(as) Claudia Pamela Urbina Gordillo y Yelis Katherine Valencia Vega, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 23%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 06/12/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

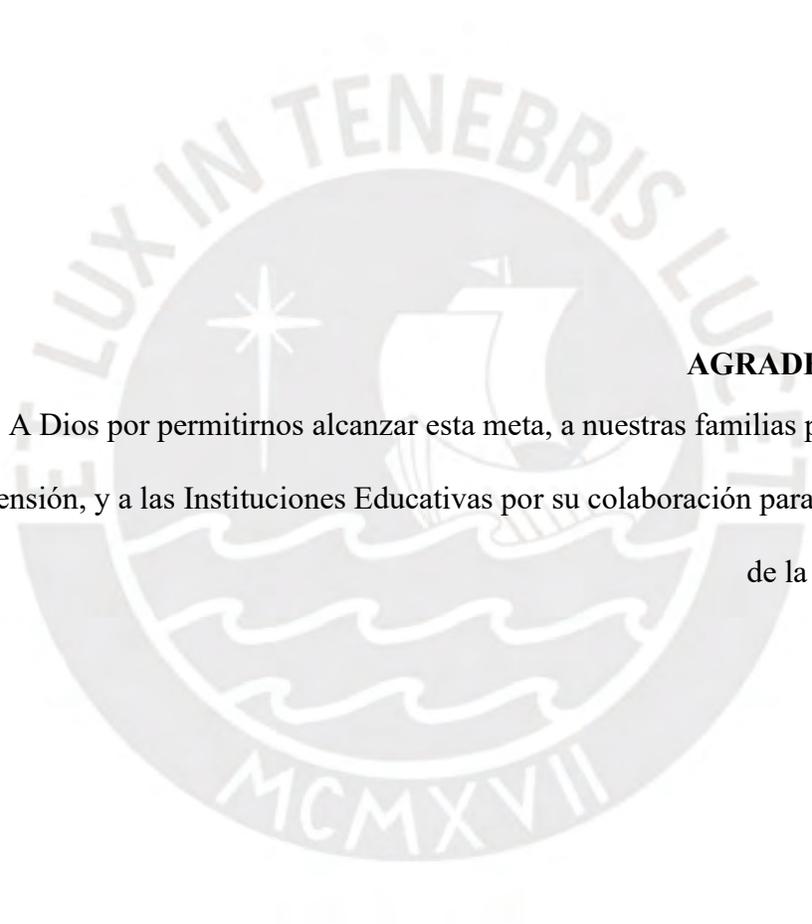
Lima, 06 de diciembre de 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Vilca Jara Julissa Yolanda</u>	
DNI: 42125223	Firma 
ORCID: 0000-0002-3809-8985	



DEDICATORIA

A nuestras familias, quienes han sido nuestro pilar, apoyo e inspiración incondicional para lograr nuestras metas. Asimismo, a nuestros asesores por la comprensión, paciencia y apoyo en el desarrollo del presente estudio.



AGRADECIMIENTO

A Dios por permitirnos alcanzar esta meta, a nuestras familias por su apoyo y comprensión, y a las Instituciones Educativas por su colaboración para la realización de la investigación.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo describir y comparar el nivel de conocimiento del desarrollo y dificultades del lenguaje en una población de docentes de educación inicial de colegios particulares y estatales en el distrito de Jesús María. El estudio es de diseño transeccional-descriptivo comparativo, en tanto que la muestra estuvo conformada por 60 docentes con carreras profesionales de educación. El instrumento fue validado por un grupo de jueces expertos y pasó por un proceso de prueba piloto para establecer su confiabilidad. Los resultados obtenidos con la U de Mann-Whitney indican que la diferencia entre los rangos promedio en la variable de estudio entre las docentes de educación inicial de colegios particulares y las de colegios estatales, es significativa al nivel de $p < 0,01$, observándose un mayor rango promedio en las docentes de colegios particulares. En conclusión, se puede afirmar que se encontraron diferencias significativas entre las docentes de colegios particulares y las de colegios estatales en cuanto al nivel de conocimiento sobre el desarrollo y dificultades del lenguaje por componentes.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo del lenguaje, dificultades del lenguaje, componentes del lenguaje, docentes de educación inicial, tipo de colegio.

ABSTRACT

The purpose of this research work is to describe and compare the level of development knowledge and language difficulties in a population of early childhood teachers in private and state schools in the district of Jesús María. The study is of comparative transectional-descriptive design, while the sample was made up of 60 teachers with professional education careers. The instrument was validated by a group of expert judges and went through a pilot test process to establish its reliability. The results obtained with the Mann-Whitney U indicate that the difference between the average ranges in the study variable between the initial education teachers of private schools and those of state schools, is significant at the level of $p < 0.01$, observing a higher average rank in teachers of private schools. In conclusion, it can be affirmed that significant differences were found between teachers of private schools and those of state schools regarding the level of knowledge about the development and difficulties of language by components.

KEY WORDS: Language development, language difficulties, language components, early education teachers, type of school.

ÍNDICE DE CONTENIDO

INFORME DE SIMILITD	
DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTO	
RESUMEN.....	i
ABSTRACT	ii
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	iii
ÍNDICE DE TABLAS	vi
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.1. Planteamiento del problema	5
1.1.1. Fundamentación del problema	5
1.1.2. Formulación del problema	7
1.2. Formulación de objetivos	7
1.2.1. Objetivo general	7
1.2.2. Objetivo específico.....	7
1.3. Importancia y justificación del estudio.....	8
1.4. Limitaciones de la investigación	9
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	11
2.1. Antecedentes de estudio	11
2.1.1. Antecedentes nacionales	11
2.1.2. Antecedentes internacionales.....	12
2.2. Bases teóricas	13
2.2.1. El lenguaje	13
2.2.2. Desarrollo del lenguaje	18

2.2.3 Componentes del lenguaje	23
2.2.4. Desarrollo evolutivo por componente.....	25
2.2.5. Dificultad de los componentes del Lenguaje.....	35
2.2.6. Relaciones entre los componentes del lenguaje.....	40
2.2.7. Nivel de conocimientos de docentes en el Perú.....	41
2.3. Definición de términos básicos	44
2.4. Hipótesis.....	44
2.4.1. Hipótesis general.....	44
2.4.2. Hipótesis específicas.....	45
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	46
3.1. Tipo y diseño de investigación	46
3.2. Población y muestra	47
3.3. Definición y operacionalización de variables.....	47
3.4.1. Ficha técnica	49
3.4.2. Estructura.....	50
3.4.3. Validez y Confiabilidad.....	50
3.5. Procedimiento.....	51
3.6. Procesamiento y análisis de datos	53
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	54
4.1. Presentación de resultados.....	54
4.1.1. Análisis descriptivos	54
4.1.2 Contrastación de hipótesis	58
4.2. Discusión de resultados	63
CONCLUSIONES	67

RECOMENDACIONES.....	68
REFERENCIAS.....	69
ANEXOS	74
ANEXO 01: INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN.....	74



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estadios del Balbuceo (Oller 1980)	27
Tabla 2: Operacionalización de la variable de estudio.....	48
Tabla 3: Ficha técnica del instrumento	49
Tabla 4: Estructura interna del instrumento	50
Tabla 5: Frecuencias y porcentajes de la variable de estudio: Conocimiento sobre el desarrollo y las dificultades del lenguaje en profesoras de educación inicial	54
Tabla 6: Frecuencias y porcentajes: Conocimiento sobre el desarrollo y dificultades del componente fonético-fonológico en profesoras de educación inicial	55
Tabla 7: Frecuencias y porcentajes: Conocimiento sobre el desarrollo y dificultades del componente Morfosintáctico en profesoras de educación inicial	56
Tabla 8: Frecuencias y porcentajes: Conocimiento sobre el desarrollo y dificultades del componente Léxico-semántico en profesoras de educación inicial	56
Tabla 9: Frecuencias y porcentajes: Conocimiento sobre el desarrollo y dificultades del componente Pragmático en profesoras de educación inicial.....	57
Tabla 10: Diferencias con la prueba U de Mann-Whitney en la variable de estudio entre profesoras de colegios particulares y estatales de Jesús María (n = 60)	58
Tabla 11: Diferencias con la prueba U de Mann-Whitney en el componente fonético-fonológico entre profesoras de colegios particulares y estatales de Jesús María (n = 60)	59

Tabla 12: Diferencias con la prueba U de Mann-Whitney en el componente morfosintáctico entre profesoras de colegios particulares y estatales de Jesús María (n = 60) 60

Tabla 13: Diferencias con la prueba U de Mann-Whitney en el componente léxico semántico entre profesoras de colegios particulares y estatales de Jesús María (n = 60) 61

Tabla 14: Diferencias con la prueba U de Mann-Whitney en el componente pragmático entre profesoras de colegios particulares y estatales de Jesús María (n = 60) 62



INTRODUCCIÓN

El lenguaje es un instrumento de comunicación que combina códigos, los cuales son compartidos por una serie de personas, es decir, es exclusivo del ser humano y utilizado para obtener y brindar información, ordenar y dirigir el pensamiento y acciones, imaginar, planificar y regular la información.

El lenguaje es un sistema muy complejo y completo que se aprende naturalmente. Permite un intercambio de información a través de un sistema de codificación, con el cual se puede estructurar, inventar y recrear el pensamiento; regular las relaciones interpersonales y la propia conducta del sujeto (Pérez y Salmerón 2006: 112). Es un fenómeno cultural y social que, permite a través de símbolos y signos adquiridos, la comunicación con los demás y con nosotros mismos y que se halla instalado sobre un desarrollo suficiente de funciones neurológicas y psíquicas. De esta manera, se puede decir que el lenguaje es una función adquirida y dependiente del desarrollo cultural del medio ambiente y su influencia en el individuo.

Como aporte de las neurociencias, se sabe que el desarrollo del cerebro antes del primer año de vida es más rápido y extenso, así mismo, que es más sensible a los factores ambientales, por lo que la etapa prelingüística cumple un papel fundamental en la adquisición del lenguaje, en la cual se observa este rol activo del niño y el adulto en constante interacción. Tomasello (2003) menciona que los niños alrededor del año de vida ya se acercan al proceso de adquisición del lenguaje, sobre la cual existen diferentes teorías como la teoría innatista, la teoría biológica, la teoría constructivista,

la teoría sociológica, la teoría interaccionista y la teoría socio funcional (citado por Cerdas y Murillo 2017: 29).

Los niños adquieren el lenguaje a través de eventos comunicativos, espacios de interacción, deseo e intención de comunicar, todo ello se puede desarrollar en diferentes contextos, uno de ellos el contexto comunicativo, el cual, es una gran oportunidad para favorecer el desarrollo del lenguaje partiendo de conocimientos sobre adquisición, caracterización evolutiva de los componentes del lenguaje y descripción de los propósitos educativos.

Aguado (2000), considera que la adquisición del lenguaje “es un trabajo compartido entre el niño y el adulto, pero es un trabajo de sol a sol”, es decir, no solo se considera las características del desarrollo comunicativo y lingüístico del niño sino a su vez el entorno familiar y educativo (citado por Cerdas y Murillo 2017: 29). Para Tomasello (2003) en cambio, en el proceso de adquisición del lenguaje se da una compleja interacción entre lo genético, la maduración biológica, el desarrollo cognitivo y el medio socio afectivo, es decir; la capacidad de adquirir el lenguaje está dado por la presencia de un cerebro que va madurando gracias a las interacciones sociales en las que empleamos el lenguaje (citado por Cerdas y Murillo 2017: 29).

Ambos autores consideran que el niño y el adulto cumplen un rol activo en el proceso de adquisición del lenguaje, tomando en cuenta tres momentos importantes: La presencia del ambiente como medio de estimulación, las modificaciones que el niño realiza en dicho ambiente y la introducción de conceptos nuevos y manejo de reglas lingüísticas por parte del adulto.

Partiendo de ello, los docentes al formar parte de la educación cumplen un rol activo en el proceso de desarrollo lingüístico aportando una mirada profesional y crítica a los hitos esperados para la edad del menor. En este sentido, es importante precisar que, si los docentes conocen y comprenden lo relacionado al desarrollo y dificultad de lenguaje, esto mejoraría sus prácticas educativas y permitiría derivar de manera oportuna.

La presente investigación busca describir y comparar el nivel de conocimiento de las profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales del distrito de Jesús María sobre el desarrollo y dificultades del lenguaje a través de la elaboración y aplicación de un cuestionario. Está constituida por cinco capítulos: En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema, los objetivos de estudio, la importancia y justificación; y finalmente las limitaciones de la investigación.

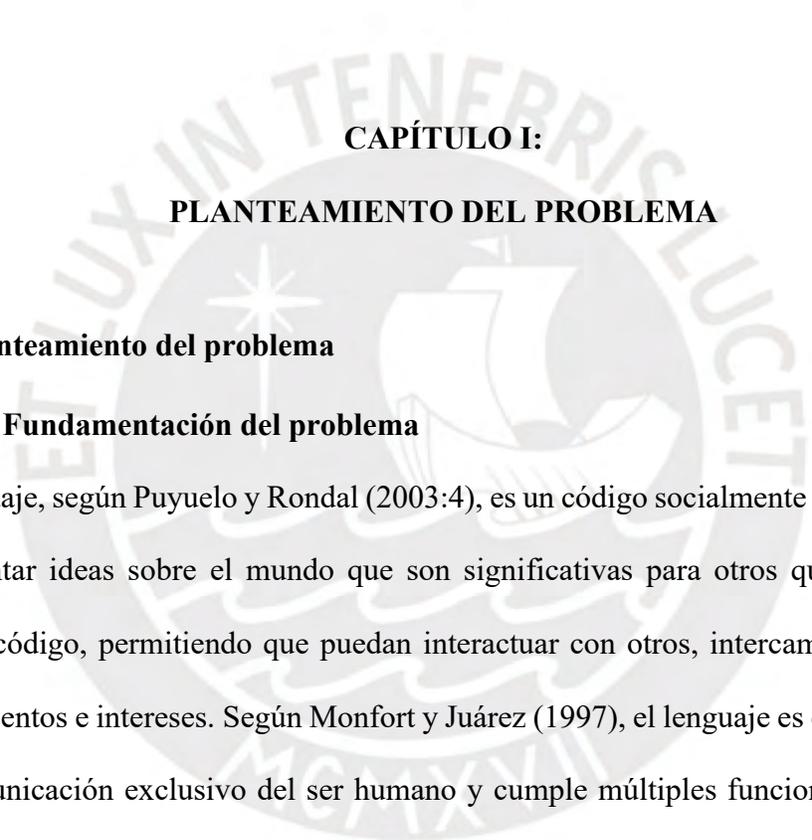
En el segundo capítulo, se desarrolla el marco teórico, y se presentan los antecedentes nacionales e internacionales. Así mismo, se dan a conocer las bases teóricas acerca del desarrollo del lenguaje, las teorías sobre su adquisición, el desarrollo y dificultades del lenguaje en relación a sus cuatro componentes; así como las dificultades que pueden presentarse. Por último, se plantea las hipótesis de la investigación.

En el tercer capítulo, se explica la metodología del estudio; el cual contiene: el tipo y diseño de investigación, la población y muestra utilizada para la investigación, la definición y operacionalización de variables, las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos.

En el cuarto capítulo, se da a conocer los resultados de la investigación, después de la aplicación del instrumento utilizado. A partir de ello se expone las tablas de comparación de resultados entre los colegios particulares y estatales de manera general y por componentes. Asimismo, se sustenta la discusión de resultados.

Finalmente, en el quinto capítulo se presenta las conclusiones y algunas recomendaciones.





CAPÍTULO I:
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

1.1.1. Fundamentación del problema

El lenguaje, según Puyuelo y Rondal (2003:4), es un código socialmente arbitrario para representar ideas sobre el mundo que son significativas para otros que conocen el mismo código, permitiendo que puedan interactuar con otros, intercambiando ideas, pensamientos e intereses. Según Monfort y Juárez (1997), el lenguaje es el instrumento de comunicación exclusivo del ser humano y cumple múltiples funciones: obtener y trasvasar información, ordenar y dirigir el pensamiento y la propia acción, permite imaginar, planificar y regular. Es el recurso más complejo y completo que se aprende naturalmente, por una serie de intercambios con el medio ambiente, a través de otros interlocutores más competentes; esta asimilación se hace sobre un fondo madurativo complejo que interviene en la determinación de los distintos aspectos audio-fonatorio-

lingüísticos (citado en Pérez y Salmerón 2006: 112). Puyuelo y Rondal (2003:15), mencionan que la adquisición del lenguaje se va realizando como resultado de la interrelación de varios aspectos, como el biológico, cognitivo, psicosocial y del contexto en el que se desarrolla. Los niños aprenden a desarrollar su lenguaje tomando en cuenta los modelos que reciban de las personas que se encuentran a su alrededor.

El desarrollo adecuado del lenguaje en edad preescolar repercute de manera extraordinaria en el crecimiento del niño, tomando en cuenta que cada uno sigue un proceso evolutivo personal. Dentro de este desarrollo se pueden presentar dificultades en la adquisición y uso del lenguaje, observando que en edad preescolar los principales síntomas presentados son: limitaciones en la intención comunicativa, dificultad en hablar, dificultad de comprender el lenguaje, gramática pobre y vocabulario limitado. (citado en Pérez y Salmerón 2006:113).

La educación pre-escolar en el Perú, educación inicial, es el primer nivel sistema educativo y busca brindar atención integral al niño menor de seis años; busca desarrollar sus emociones, su lenguaje, su sensibilidad social, su desarrollo afectivo, entre otras habilidades. Dentro de los objetivos que debe cumplir, es detectar y tratar oportunamente los problemas de orden bio-psico-social del menor. (Ministerio de educación 2018: 14). A partir de ello, se necesitan docentes que incorporen sus conocimientos y en beneficio de los niños, además que reconozcan y respeten sus características individuales, sus necesidades e intereses (Vargas 2018: 07). De esta manera, la practica pedagógica debe fundamentarse en el conocimiento de las áreas del desarrollo, incluyendo la estimulación de la adquisición del lenguaje, haciendo que esa

práctica se ajuste a las posibilidades de los niños, asegurando la toma de decisiones pertinentes para una intervención adecuada en caso se detecten indicadores de riesgo.

Por todo lo mencionado anteriormente, surge la necesidad de describir el nivel de conocimiento sobre el desarrollo y las dificultades del lenguaje en profesoras de educación inicial de colegios particulares y colegios estatales del distrito de Jesús María.

1.1.2. Formulación del problema

A partir de lo indicado anteriormente, en el presente trabajo se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué diferencia existe en el conocimiento sobre el desarrollo y las dificultades del lenguaje, entre las profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales del distrito de Jesús María?

1.2. Formulación de objetivos

1.2.1. Objetivo general

Comparar el conocimiento acerca del desarrollo y las dificultades del lenguaje entre las profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales del distrito de Jesús María.

1.2.2. Objetivo específico

- Comparar el conocimiento que manejan las profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales, acerca del desarrollo y las dificultades del componente fonético-fonológico en niños de nivel preescolar.

- Comparar el conocimiento que manejan las profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales, acerca del desarrollo y las dificultades del componente morfosintáctico en niños de nivel preescolar.
- Comparar el conocimiento que manejan las profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales, acerca del desarrollo y las dificultades del componente léxico-semántico en niños de nivel preescolar.
- Comparar el conocimiento que manejan las profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales, acerca del desarrollo y las dificultades del componente pragmático en niños de nivel preescolar.

1.3. Importancia y justificación del estudio

Desde el punto de vista evolutivo, se ha considerado un estándar de características que debe cumplir cada ser humano según su edad de desarrollo. La importancia de conocer estrategias para estimular el desarrollo del lenguaje e identificar las características evolutivas de los niños de 2 a 5 años en cuanto al desarrollo y las dificultades del mismo, ofrece la posibilidad de brindar la ayuda oportuna, así como enviar la señal de alerta a los padres para una intervención temprana. Este calificado papel debe ser desempeñado por las docentes de nivel preescolar, quienes son el segundo profesional que establece contacto con el menor, después del médico pediatra.

Partiendo de la realidad peruana, no se han registrado suficientes investigaciones sobre el nivel de conocimiento de las profesoras acerca del desarrollo y dificultades del lenguaje en los componentes de este; la información registrada es únicamente sobre un componente del lenguaje, el fonético-fonológico. La presente investigación se enfocó

en identificar el nivel de conocimiento de las docentes de educación preescolar en un distrito de Lima, pues se considera que los pocos estudios previos han pasado por alto la concepción fundamental de poder identificar las dificultades y desarrollo del lenguaje y sus componentes en los primeros años de vida.

Por otro lado, la investigación se realiza porque existe la necesidad de identificar el nivel de conocimiento de las docentes para poder ofrecer orientación sobre la práctica de las profesionales en el ámbito del desarrollo del lenguaje y las características de los componentes de este.

1.4. Limitaciones de la investigación

Durante el desarrollo del estudio se presentó la limitación de falta de antecedentes de investigación sobre el tema, tanto a nivel nacional y/o internacional; sin embargo, ha ofrecido la posibilidad de identificar brechas en la literatura y como consecuencia, fomentar nuevas investigaciones. Al analizar los resultados obtenidos en la investigación, se identificó la necesidad de incorporar algún instrumento adicional que ofrezca información sobre posibles variables externas que influyan en el nivel de conocimiento de las docentes, así por ejemplo el factor económico, accesibilidad a capacitaciones y aspectos familiares.

A su vez, se ha identificado que el tamaño de la muestra no es representativo de toda la población de docentes de educación preescolar, por lo que los resultados no pueden generalizarse a poblaciones más grandes o diferentes. Esto último, debido a la poca accesibilidad a las instituciones públicas y privadas, lo cual ha limitado el tamaño de la muestra planteada al iniciar el proyecto.

Finalmente, se identificó que el tiempo en el que fue aplicado el instrumento es considerado un momento de carga laboral para las docentes, quienes se encuentran con diferentes actividades, propias de su labor en estos meses.



CAPÍTULO II:

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes de estudio

Durante la recolección y análisis de información, no se encontraron investigaciones que hayan utilizado las mismas variables de estudio; sin embargo, se hallaron investigaciones que analizan el nivel de desarrollo por componentes del lenguaje, específicamente del componente fonológico y léxico semántico; además de investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje organizado por edades.

2.1.1. Antecedentes nacionales

Una de las investigaciones más recientes tuvo como objetivo identificar el nivel de conocimiento de las docentes. Dicha investigación fue realizada por Morazán (2018:10) quien desarrolló un programa dirigido a docentes para la detección de dificultades de lenguaje oral en niños de educación inicial de instituciones públicas. La investigación tuvo como objetivo demostrar el efecto del programa dirigido a docentes, siendo un diseño cuasi experimental con una muestra de cien docentes de instituciones

estatales divididos en dos grupos, un grupo experimental y un grupo control. Los resultados fueron medidos por un pre y post test, estos señalaron que, al iniciar el programa, el nivel de conocimiento de ambos grupos se encontraba en un nivel bajo, mientras que al término se evidenciaron logros significativos en cada una de las dimensiones desarrolladas. La autora finaliza el trabajo indicando que el programa impulsó la toma de conciencia de la importancia de una detección temprana a fin de que tomen las acciones preventivas a tiempo.

Otro antecedente nacional, fue el realizado por Garay (2012: 15) quien desarrolló una investigación titulada “Desarrollo y dificultades fonológicas en docentes de nivel inicial y primaria de colegios de Fe y Alegría de Lima Este”. Dicha investigación tuvo como objetivo comparar el conocimiento del desarrollo fonológico y las dificultades fonológicas en 194 profesores de primaria y 22 profesores de inicial de 9 colegios de la Red Fe y Alegría de Lima Este. Para ello, aplicaron un Cuestionario de valoración del desarrollo y dificultades fonológicas para docentes que fue elaborado por las autoras. Los resultados obtenidos determinaron que los docentes tenían un nivel promedio sobre los conocimientos de desarrollo y dificultades fonológicas y no existen diferencias significativas del conocimiento entre los docentes de inicial y primaria.

2.1.2. Antecedentes internacionales

Con respecto a estudios a nivel internacional se considera la investigación en México de Ortiz, Viramontes y Guevara (2015:241) sobre “La formación docente en el área de lenguaje en el preescolar”, tuvo como objetivo conocer la formación docente continua después de la formación inicial, que les haya permitido perfeccionar su práctica laboral

brindada en los jardines de niños, empleando material que oriente la mejora de la enseñanza en comunicación y lenguaje. La muestra fueron educadoras que desempeñan la docencia en el nivel preescolar en Cd. Delicias, Chihuahua (México). Para obtener la información se emplearon la técnica de la encuesta y el cuestionario como instrumento. Dentro de los resultados se encontró que hay un avance en el perfeccionamiento docente a lo largo del trabajo profesional, sin embargo, esta formación continua no satisface las necesidades formativas de las educadoras plasmándose dicha dificultad en el área de comunicación y lenguaje.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. El lenguaje

2.2.1.1. Definición

A partir de los cambios y aportes teóricos que se han ofrecido en el tiempo con el objetivo de dar un concepto general del lenguaje, se han planteado distintas definiciones que tratan de cubrir un sistema tan amplio y complejo como es el lenguaje. En este sentido, y una de las primeras definiciones a considerar es la de **Roldan (1980)** quien manifiesta que el lenguaje humano en su aspecto lingüístico es el más complejo de todos ellos (citado en Puyuelo y **Roldan 2003: 2**), además de ser considerado el lenguaje como un instrumento de comunicación.

Por otro lado, Owens (1992) lo define como un código compartido socialmente o un sistema convencional para la representación de conceptos mediante el uso de símbolos arbitrarios y reglas que gobiernan la combinación de esos símbolos (citado en Acosta y Moreno 1999: 4).

Del mismo modo, Belinchón, Riviére e Igoa (1992:19), definen al lenguaje en tres grandes dimensiones, estructural, funcional y comportamental; la primera hace referencia al lenguaje como código o sistema de signos que permite representar la realidad; la segunda refiere al uso intencional del lenguaje con funciones diversas como regular la conducta de los demás, pedir información, formular preguntas, describir situaciones explicar y hasta imaginar; finalmente la tercera hace referencia al lenguaje como aquel comportamiento que realizan el hablante y el oyente cuando producen y comprenden mensajes lingüísticos mediante la utilización de un código común y compartido.

Siguiendo con la cronología de tiempo y con alguna definición un poco más actual, para Puyuelo el lenguaje es la función de expresión y de recepción-comprensión que pone en acción varias lenguas (Puyuelo y Rondal 2003: 02); mientras que para Pérez y Salmerón (2006:112) el lenguaje es el instrumento de comunicación exclusivo del ser humano y cumple múltiples funciones, es el recurso más complejo y completo que se aprende naturalmente, por una serie de intercambios naturalmente.

De esta forma se puede concluir que el lenguaje es un sistema lingüístico que permite expresar ideas y pensamientos en contextos determinados y con un fin específico, llamándose un sistema, ya que puede usar signos orales, escritos o gestuales; los cuales se combinan con códigos y reglas compartidas que son entendidos por el ser humano.

2.2.1.2. Teorías de la adquisición y desarrollo del lenguaje

Desde hace muchos años, se viene estudiando la adquisición y desarrollo del lenguaje; alrededor de los años cincuenta se reunieron psicólogos y lingüistas con la intención de desarrollar una aproximación a la psicología del lenguaje, se recolectaron diferentes estudios desde los años 30, y se analizaron diferentes modelos y teorías surgidas en el seno de la lingüística los cuales producen cambios en la psicolingüística. De estos estudios se resaltan 4 grandes teorías:

2.2.1.2.1. Teoría conductista

Desde la óptica de las teorías de aprendizaje, uno de los representantes más significativos es Skinner, quien en 1957 aplica al lenguaje el conductismo. Lo que se planteó, es que al igual que otra actividad humana, el lenguaje es adquirido mediante la repetición de una reacción estímulo- respuesta – refuerzo. Esta teoría de condicionamiento operante afirmaría entonces que el proceso de aprendizaje del lenguaje se realiza por una especie de hábitos, los cuales permiten repetir una respuesta correcta, memorizar esa respuesta y favorecer la formación de buenos hábitos (citado en Alcón 2002: 21).

Esta explicaría que el niño imita para luego ir asociando determinadas palabras a situaciones, objetos y acciones; después aprende vocabulario y gramática por el condicionamiento operante, es decir las personas que rodean al niño recompensarán con la aprobación o castigarán con la desaprobación ante las emisiones realizadas por el niño. Skinner considera también los estímulos externos para el desarrollo del lenguaje en los niños, el ambiente principal mediador del aprendizaje del lenguaje.

2.2.1.2.2. Teoría Innatista

Esta teoría, conocida también como modelo lingüístico de Chomsky (1957, 1965, 1972), plantea que el desarrollo del lenguaje en el niño posee características que demuestran la existencia de procesos que no están relacionados con la imitación y el refuerzo; este autor, a diferencia de la teoría conductista afirma que la conducta humana de lenguaje no puede ser comparada con el comportamiento de una rata (citado en Narbona y Chevie-Muller 2001:29). Entonces, se afirma que el niño utiliza un dispositivo de adquisición del lenguaje que es innato (LAD), el cual permite aprender y utilizar el lenguaje de manera instintiva; no obstante, a pesar de que el LAD sea innato, necesita de un input lingüístico para activar el mecanismo de análisis, el cual le permite al niño la extracción de reglas lingüísticas; Chomsky comprobó que los principios generales de la gramática son universales en la especie humana postulando una “gramática universal”. Asimismo, considera que las expresiones tienen una sintaxis caracterizada por una gramática formal, la cual explica la productividad de la lengua, por ejemplo, una persona puede producir un número infinito de frases, incluidas frases que nadie dijo anteriormente, este proceso se trata de un ejercicio de control con intuición de la selección y de elementos a enunciar, así como su capacidad para combinarlos.

2.2.1.2.3. Teoría Cognitivista

Según esta teoría, planteada por Piaget, se manifiesta que el origen del lenguaje está vinculado con el desarrollo cognitivo, es decir el lenguaje es equivalente a la inteligencia, que requiere de hablantes reales en actividades de percepción, de

producción, de comprensión, de memoria y de metalenguaje, en contextos definidos (citado en Narbona y Chevrie-Muller 2001:30).

Considera cuatro etapas que explican el desarrollo de la inteligencia desde el esquema del desarrollo humano: *Etapa sensoriomotor*: de 0 a 2 años de edad, en la cual los niños desarrollan conocimiento acerca de los objetos y el espacio, observan resultados de sus acciones coordinando las informaciones visuales y motoras, en esta etapa se utiliza el movimiento y las sensaciones para adaptarse al contexto; *Etapa preoperacional*: se da de 2 a 7 años de edad, el niño empieza a emplear signos y símbolos para reconocer personas, lugares y eventos, se da cuenta también de relaciones causa – efecto.; *Etapa de las operaciones concretas*: se da de 7 a 11 años, el niño desarrolla la capacidad de resolver problemas concretas usando operaciones mentales, destacan el razonamiento inductivo y deductivo, la categorización, la lógica y la conversación; *Etapa de operaciones formales*: se da de 11 años en adelante, el niño ya es capaz de pensar en forma abstracta e integrar el nuevo conocimiento en las nuevas experiencias o problemas, se destaca el pensamiento abstracto marcado por el razonamiento o hipótesis hipotético – deductivas.

2.2.1.2.4. Teoría Interaccionista

Según Vigotsky, el lenguaje es el instrumento de transmisión de conocimiento, el cual aparece aun antes que el niño empiece a hablar y su importancia reside en cuanto es transmisor del pensamiento. El lenguaje no es solo una actividad netamente hereditaria, este se produce gracias a la interacción social a través de la cual se garantiza la interacción social. En los primeros meses el niño se expresa con balbuceos y

entonaciones, realizando así, su propia construcción de la lengua. Pero, es en la relación con el adulto que el niño establece una zona de desarrollo próximo, la cual le permitirá a futuro la producción individual del lenguaje, a partir del uso de una lengua de la cultura (Acosta y Moreno, 1999: 14)

De esta forma, esta teoría busca estudiar al lenguaje en relación del análisis de la capacidad de organización en estructuras complejas, y también en función de los contextos de lo que se depende parcialmente.

Para describir este proceso, se plantearon etapas del desarrollo del lenguaje, las cuales son:

Habla egocéntrica: en esta etapa el lenguaje empieza a externalizarse a partir de los tres años, en esta etapa la finalidad del niño es la de expresar sentimientos internos, pero para sí y no necesariamente buscan modificar la conducta del oyente. En este periodo los niños pueden planear y regular sus acciones.

Zona del desarrollo próximo: en la cual el niño pasa a otro periodo en la que ocurre el andamiaje; es decir, el adulto ayuda al niño a usar el lenguaje acudiendo a un nivel mayor del ya obtenido, siendo esa interacción social la que permite interiorizar y personalizar el lenguaje adquirido, por lo que irá corrigiendo y ajustando según el output social.

2.2.2. Desarrollo del lenguaje

A continuación, se detallan algunas características que explicarían el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje.

2.2.2.1. Las bases sociales y cognitivas para el desarrollo del lenguaje

El origen del desarrollo comunicativo y cognitivo son necesarios para el inicio y la evolución del lenguaje, muchos estudios realizados ponen énfasis en la interacción que el niño tiene con sus cuidadores en situaciones cotidianas para lograr dicho desarrollo.

Bruner (1974:5) hace referencia al efecto que tienen en el adulto las conductas que los bebés realizan en los primeros meses de vida, a las cuales se les brinda un significado e intencionalidad que todavía no expresan, pero que son hechos cruciales para el posterior desarrollo lingüístico.

Entre los 2 y 3 meses de vida, los bebés ya realizan conductas de naturaleza social; cuidadores y niños participan de forma mutua y sostenida; desarrollan así la empatía primaria, o intersubjetividad primaria, lo cual constituye el fundamento de todo el posterior desarrollo de capacidades comunicativas y lingüísticas.

Sachs (1993), señaló los criterios para determinar cuándo una conducta infantil no verbal es intencional, situándola alrededor de los 8 meses de edad, los bebés usan medios para conseguir la atención de los adultos como: contacto visual mientras gesticulan o vocalizan, esperan una respuesta y sino la obtienen, persisten en sus intentos modificando las conductas para comunicar mejor (citado en Pérez 2013: 21).

2.2.2.2. Recursos comunicativos

La sonrisa, es la emocionalidad innata para la comunicación, Stern (1977), se inicia entre los 2 o 3 meses, los bebés sonríen más con personas conocidas que con

desconocidas; hacia los 4 meses el bebé ya es capaz de utilizar la sonrisa con el fin de obtener alguna cosa, es decir ya la instrumentaliza (citado en Pérez, 2013: 22).

La mirada o contacto visual, Bruner (1974:13) manifiesta que la mirada o contacto visual es una capacidad ontogénica que permite al bebé buscar y sostener la mirada del adulto, lo cual es importante para establecer la intencionalidad y la comunicación. Hacia los 5 meses, el bebé es capaz de reclamar con la mirada y uso de gestos de manera persistente hasta conseguirlo. Entre los 8 y 9 meses el bebé es capaz de alternar la mirada entre el objeto y el adulto para que le faciliten el objeto que desea; en esta etapa se evidencia la integración de dos esquemas: la interacción social dirigida hacia las personas y la acción dirigida hacia los objetos (citado en Pérez 2013: 23).

Los gestos de indicación, se puede mencionar dos tipos: protoimperativos y protodeclarativos, los cuales ponen de manifiesto diferentes funciones comunicativas.

Los gestos protoimperativos aparecen entre los 8 y 9 meses y tienen la finalidad de lograr algo de los otros, algo que el bebé desea, es decir el gesto para pedir. Mientras que los protodeclarativos aparecen entre los 10 y 11 meses y tienen como finalidad compartir con las personas el interés o la atención respecto a los objetos, fijar la atención conjunta y hacer una declaración, manipulando el estado mental de los adultos.

Al segundo año de vida, el gesto acompaña al lenguaje y desaparece cuando el desarrollo lingüístico se produce sin dificultades.

Las vocalizaciones, según Hernández Pina (1981), entre los 2 y 3 meses las vocalizaciones son de carácter interactivo y no lingüísticas, los bebés aprenden a crear sonidos de distintas formas; entre los 4 y 6 meses inicia un balbuceo marginal de emisiones vocálicas y consonánticas; entre los 6 y 9 meses los balbuceos tienen cambios importantes en las funciones comunicativas hasta los 9 y 12 meses (etapa prelingüística) y hasta los 2 años (etapa lingüística) donde ya coexisten en el repertorio vocal junto a producciones de palabras (citado en Pérez 2013: 25).

El lenguaje, según Belinchón, Riviére e Igora (1992), es un instrumento de comunicación privilegiado, permitiendo funciones más precisas que las que permitían realizar los anteriores recursos comunicativos (citado en Pérez 2013: 25).

2.2.2.3. Habilidades cognitivas

Las habilidades cognitivas se desarrollan progresivamente durante los primeros años de vida y tienen incidencia crucial en el desarrollo lingüístico, permitiendo al niño incorporar la realidad con la que interactúa.

Para Bloom y Lahey (1998) el lenguaje es un código de comunicación con el cual se representan las ideas acerca del mundo, utilizando un sistema convencional de signos; además, el uso del lenguaje es un acto meramente social y el niño lo aprende como herramienta para obtener, mantener y regular el contacto con otras personas (citado en Barragán y Lozano 2011:228).

En este sentido, la psicología cognitiva tomando en cuenta la perspectiva estructuralista de Piaget, considera a las representaciones como la capacidad adquirida que da

oportunidad de usar significantes relacionados o se opone a los objetos a los que se refieren. Se dice también, que los niños al nacer tienen un solo modelo del mundo, pero después comienzan a construir modelos múltiples para proyectar el estado deseado y las fases necesarias para alcanzar su objetivo (Gutiérrez 2008: 8).

De esta forma, entre los 8 y 9 meses, el bebé desarrolla la **causalidad y la capacidad** de utilizar medios para obtener algo, esto le permitirá anticipar y realizar acciones para conseguir resultados. Este desarrollo producirá cambios en las pautas comunicativas teniendo acción sobre el adulto y sobre el objeto.

Representación mental y permanencia del objeto, las cuales le permitirán al niño representar la realidad y evocarla sin necesidad de interactuar con ella, y a la vez contribuir con el desarrollo posterior de la referencia y la construcción de significados. Para esta habilidad es necesario haber desarrollado las habilidades de análisis, abstracción y síntesis.

Capacidad de asociar y función simbólica, permite al niño referirse a la realidad que se presenta, utilizando diferentes significantes como: gestos, objetos, dibujos, palabras.

Capacidad de clasificar, desarrolla la habilidad en el niño de organizar la realidad y ordenarla teniendo en cuenta semejanzas y diferencias; primero el niño logra clasificar de manera perceptiva, por ejemplo, entender que un gato y ratón se parecen porque llevan bigotes; luego, prescindiendo de la percepción, finalmente los niños podrían establecer clasificación por categorías más abstractas logrando entender que hay objetos similares, aunque sus propiedades no sean idénticas. Junto a esta capacidad

también el niño va desarrollando a la par la capacidad de *categorizar* permitiendo agrupar elementos que comparten atributos. La habilidad de clasificar y categorizar, dan la posibilidad al niño de estructurar el mundo en campos semánticos y denominarlos.

La sumatoria de las habilidades cognitivas mencionadas permiten al niño: reorganizar y enriquecer sus instrumentos comunicativos, representarse y categorizar el mundo en formatos estables de conocimiento y entender y expresar el mundo mediante el lenguaje.

2.2.3 Componentes del lenguaje

2.2.3.1. Definición

Se entiende a los Componentes del lenguaje, como las diferentes características definitorias que conjuntamente le dan forma a la normal comunicación interpersonal de los individuos. Según diferentes estudios (Cuetos, Gonzales y De Vega 2008:6; Acosta y Moreno, 1999), los componentes del lenguaje son los siguientes: fonológico, léxico semántico, morfosintáctico y pragmático. Teniendo en cuenta cuáles son los factores que influyen en el proceso de adquisición del lenguaje desde el punto de vista funcional, se procede a caracterizar la evolución estructural de cada uno de los componentes lingüísticos para la etapa lingüística del lenguaje.

2.2.3.2. Componente Fonológico

Se define a la fonología como el estudio de las expresiones bajo el sistema de la lengua; en este caso, española. Tal como refiere Acosta y Moreno (1999:79): “La fonología se ocupa del estudio de los sonidos de la expresión lingüística desde un punto de vista funcional y abstracto”. De la misma forma señala Agustín (2016), al referir a la fonología como el conjunto de acentos, sílabas y condicionantes sonoros que

conforman un determinado idioma, es decir, es el encargado de reagrupar los sonidos propios de la lengua española.

2.2.3.3. Componente Léxico Semántico

Se ocupa del significado de las palabras en la mente y la combinación de estas al integrar una oración; por su parte Puyuelo y Rondal (2003:4) lo describe como “el diccionario mental” y que se encuentra constituido por centenares de millares de palabras, la cual varía según cada persona. Este componente se encarga de la expresión de significados a lo largo de una secuencia de acontecimientos, y de cómo se organiza y relaciona la información.

2.2.3.4. Componente Morfosintáctico

Estudia la estructura interna de las palabras y el modo en que estas se relacionan dentro de una oración, también se menciona se hace cargo de la realización de las estructuras de significado completo (Puyuelo y Rondal 2003: 04). El niño logra adquirir las estructuras morfosintácticas a través de la imitación tomando como modelo al adulto, ello va ligado a la evolución del pensamiento. Al igual que todos los componentes tendrá un desarrollo evolutivo inicial desde edades muy tempranas, aproximadamente desde el año y medio.

2.2.3.5. Componente Pragmático

La pragmática estudia la intencionalidad del hablante, la forma en que se amolda y adapta al contexto social en que se desenvuelve el mismo. El estudio de la pragmática, para Escandell (2006) es un análisis del acercamiento de los fenómenos lingüísticos,

donde el hablante debe reconocer las reglas gramáticas y de léxico, y como los mismos se desarrollan en un contexto socio-temporal determinado (citado en Verde 2015:10).

2.2.4. Desarrollo evolutivo por componente

2.2.4.1. Componente Fonológico

El proceso de adquisición fonológico comienza desde el nacimiento con la emisión de los primeros sonidos y continúa de forma progresiva hasta los cuatro años aproximadamente. Para Jiménez (2010:113) es necesario distinguir entre la capacidad de percibir el habla y la capacidad de producirla. A continuación, se expondrá ambos desarrollos.

2.2.4.1.1. Desarrollo Perceptivo

Sobre la percepción temprana del habla, es conocido que desde el momento en que nacen, los niños desarrollan una especial sensibilidad hacia la voz de su madre en comparación con la de otras mujeres. Por otro lado, Jiménez (2010:113) indica que con un mes de vida los bebés son capaces de discriminar la entonación y los fonemas básicos del habla humana; además, desde el nacimiento venimos equipados para desarrollar sonidos como ruidos, gritos, llantos, etc.

Posteriormente, desde los dos meses, los bebés son capaces de percibir la intensificación de la voz y los cambios en el tono de sílabas (Kuhl y Miller, 1982: 280). Hacia los tres meses se producen los primeros sonidos guturales,

denominados “gorjeos” mientras que a los seis meses comienza el balbuceo, identificado como repeticiones de sílabas (Jiménez 2010: 113)

Según Karousou (2003:42) en los primeros seis meses de vida los niños poseen una capacidad perceptiva general de sonidos lingüísticos, y de forma gradual, en relación a la exposición de una lengua determinada, irán limitando la cantidad de contrastes percibidos en relación a su lengua materna dando como resultado una organización a nivel segmental y suprasegmental de la misma; a los ocho o nueve meses los bebés son capaces de realizar construcciones arbitrarias idiosincrásicas o personales que se producen en diferentes circunstancias, para cuando hayan alcanzado los diez y doce meses de vida, el niño solo será sensible a los contrastes de su lengua materna.

Desde el primer año hasta el año y medio son capaces de alcanzar las primeras 50 palabras con estrategias fonológicas como las reduplicaciones y asimilaciones de un sonido a otro (Jiménez 2010:113).

2.2.4.1.1. Desarrollo Productivo

Basándonos en las investigaciones de Ingram (1989) y Vihman (1996) (citados en Susanibar, Huamaní & Dioses; 2013:24), la adquisición fonética – fonológica se divide en cuatro períodos:

- Etapa de la comunicación prelingüística: Del nacimiento a los 12 meses
Dicha etapa se encuentra sujeta a la maduración de los sistemas biológicos a cargo de la producción del habla. El niño aún no es capaz

de emitir palabras, por lo que en su mayoría son producciones involuntarias sonoras que irán evolucionando hasta llegar a balbucear. Según Oller (1980) (citado en Susaníbar, Huamaní & Dioses; 2013:25), son 5 los estadios de balbuceo que conforman esta etapa del desarrollo prelingüístico.

Tabla 1. Estadios del Balbuceo (Oller 1980)

Edad	Etapa
0 – 2 meses	Vocalizaciones reflejas o etapa fonatoria relacionada a cambios en la alimentación, dolor o confort
2 – 4 meses	Gorjeo y sonrisas ya sea de forma individual o social
4 – 6 meses	Expansión fonética. Juego vocal incipiente
6 meses en adelante	Balbuceo canónico (consonantes y vocales combinadas en sílabas)
10 meses en adelante	Balbuceo variado (se registran las primeras palabras)

- Etapa fonológica del consonantismo mínimo de Jakobson: De los 12 meses a los 18 meses

En esta etapa se llegan a adquirir las primeras cincuenta palabras, las cuales se caracterizan por un uso de consonantes bilabiales y alveolares, su producción es mayormente oclusivo o nasal y la longitud es de dos sílabas.

- Etapa fonológica de los procesos de simplificación del habla: De los 18 meses a los 4 años

En esta tercera etapa los niños comienzan a simplificar las palabras que producen, por lo que se plantea la existencia de procesos de simplificación fonológica (P.S.F.) y tres posibles razones por las cuales los niños realizan esta simplificación de palabras.

- La primera razón se debería a la limitada memoria que poseen los niños en esta etapa de su desarrollo, por lo que es complicado para ellos poder recordar la palabra completa tal y como lo hacen los adultos, reproduciéndola de forma parcial.
- La segunda razón, podría deberse a una limitación del nivel de la representación de la palabra, por lo que el niño lo hace de manera simplificada.
- La tercera razón, se debería a las limitadas capacidades articulatorias de los niños y la cual está sujeta al nivel de madurez neuromuscular, e irá adquiriendo mayor fluidez y destreza conforme vaya desarrollándose.
- Etapa fonológica de culminación: De los 4 años a los 7 años

En esta etapa y de forma gradual el niño ha superado casi todos los procesos fonológicos mencionados en la etapa anterior, acercándose poco a poco al modelo adulto. Así mismo, se espera una mejor producción de palabras simples e incluso la ampliación en el uso de palabras un poco más complejas.

2.2.4.3. Componente Léxico Semántico

Para la descripción precisa de la secuencia evolutiva de este componente, se han considerado algunos aspectos significativos de la evolución del desarrollo

semántico. Según Nelson (1988) se pueden distinguir las siguientes etapas (citado en Acosta y Moreno 1999:110).

2.2.4.3.1. Etapa Pre-léxica

Entre los 8 a 15 meses de edad, el niño va demostrando una comprensión inicial de las primeras palabras como su nombre o el “no”. De forma gradual conforme alcance el año y medio de edad, el niño irá asociando una palabra a un objeto o a una persona en específico, se espera que el niño tenga un aproximado de 20 palabras en su vocabulario de interacción social. En esta etapa las palabras cumplen la función de alcanzar un objeto o acción, como también para dirigir la atención de alguien hacia él mismo o hacia un objeto, hasta posteriormente comprender el uso de las palabras para funciones instrumentales, suelen acompañarse de gestos o expresiones corporales.

Por su parte, Nelson las denomina pre-palabras, ya que cuentan con intención y efectos comunicativos, sin embargo, aún no tienen entidad propia, convencionalidad o arbitrariedad. Estas pre-palabras ayudan a compartir una experiencia, pero no un significado; es considerada una base para el desarrollo posterior (citado en Acosta y Moreno 1999:110).

2.2.4.3.2. Etapa de símbolos léxicos

Se da entre los 16 a 24 meses de edad, en esta etapa los niños evidencian un aumento significativo del vocabulario y de la referencia de dichas palabras a personas, objetos o situaciones.

En esta segunda etapa se podrá encontrar errores muy comunes y propios del desarrollo del niño:

- La sobrerestricción: nombra a un objeto que se encuentra cerca de forma exclusiva y no lo usa a otros que también podrían ser nombrados con la misma palabra.
- La sobreextensión: amplía el campo semántico de una palabra a elementos que tienen otra denominación, incluyendo elementos en su significado para que los adultos utilizar otras denominaciones.

Para Jiménez (2010:114) la explicación de estos errores está en la necesidad de comunicarse y de etiquetar objetos y acciones en los niños, sin importar los errores que se pueden producir en el proceso.

2.2.4.3.3. Etapa de semántica

Se da entre los 19 a 30 meses. El niño ha ampliado su vocabulario a 50 palabras, la producción incrementa y es capaz de poder construir enunciados utilizando diferentes estrategias. Así también, incrementan las relaciones semánticas en un mismo enunciado de forma notoria. Alrededor de los 30 meses la cantidad y variedad de categorías usadas es notoria, se amplía el número de combinaciones de palabras en los enunciados. A esta edad, la categoría verbal aumenta significativamente y se incrementa el número de relaciones semánticas en un mismo enunciado.

A partir de los 3 a 4 años, los errores presenciados en la segunda etapa desaparecen y dan espacio a otros como la sinonimia, la antonimia y la reciprocidad. El uso de preposiciones, conjunciones, adjetivos y pronombres se dan con mayor frecuencia. El uso de conectores en el discurso se da con mayor regularidad, también incrementan su uso de las preposiciones, conjunciones, adjetivos y pronombres.

Para los cuatro años es frecuente el uso de conectores discursivos, que son los pronombres relativos, conjunciones causales y temporales, adverbios y preposiciones de espacio y de tiempo (Jiménez 2010: 115).

2.2.4.4. Componente Morfosintáctico

Existen diversas teorías acerca del desarrollo morfosintáctico en el niño, los investigadores en su mayoría coinciden que dicho desarrollo se da de forma gradual, sin embargo, explicar su inicio sigue siendo debate entre ellos. Esta habilidad en el ser humano parece darse de forma natural sin ningún precedente de entrenamiento o dirección. Jiménez (2010:115) hace hincapié que la aparición inicial de un determinado morfema en el habla o de una estructura gramatical correcta en los niños, produce con posterioridad un uso inicial de este componente.

Durante los primeros años de vida (0 a 30 meses de edad) el niño va otorgando significados al mundo exterior que lo rodea y a la interacción con este utilizando la palabra para verbalizar sus experiencias y al mismo tiempo, organizar dicho mundo exterior. Gradualmente, irá afianzando el uso de

palabras para poder expresarse, haciendo una notoria diferencia al llegar a los 18 meses, período donde el vocabulario es más amplio y la producción de palabras también. A los 30 meses, estas producciones verbales se dan en función de reglas de orden y coherencia evidenciando como de forma progresiva ha ido sumando la morfología. Así mismo, es capaz de darle diversos tipos de significado a la misma expresión a un nivel básico en función del contexto donde se encuentra (Acosta y Moreno 1999:141).

Por otro lado, Menyuk (1988) señala que la evolución del lenguaje entre los dos y tres años se caracteriza por el acceso a la asociación de dos o más palabras, lo que los psicolingüistas llaman semantaxis (citado en Narbona y Chevie-Muller 2001: 36).

Es muy común que el niño omita palabras funcionales como artículos, adjetivos calificativos y pronombres personales. A pesar de la dificultad para expresar oraciones en una realidad que no está dándose en ese preciso momento, existe la presencia de enunciados con estructura “sujeto – acción – objeto”.

Final de los 30 meses hasta los 36 meses, el niño es capaz de usar 4 elementos en una oración, el uso de marcadores de género y número aumentan, así como el de las conjunciones “y, pero, porque y que” abriendo puertas a las oraciones coordinadas, y a cualidades de forma, distancia, espacio y tamaño.

Entre los 42 y 45 meses de edad, las oraciones simples han adquirido mayor complejidad y se han consolidado más de forma tal que las estructuras oracionales han incrementado haciendo evidente una expansión gramatical. A los 54 meses el niño utiliza estructuras sintácticas con una variedad y complejidad superior a meses previos, como por ejemplo oraciones relacionadas a las circunstanciales del tiempo, oraciones pasivas, oraciones condicionales, etc. Dichas habilidades se irán consolidando hasta convertirse en un repertorio gramatical básico para cuando hallan alcanzando los 6 o 7 años de edad, e irá consolidándose conforme atraviere la pubertad hasta ir perfeccionando el sistema gramatical (Rondal, 1980:48)

2.2.4.5. Componente Pragmático

Los niños aprenden el lenguaje en un contexto conversacional, se identifica desde pequeños la capacidad casi innata de expresar emociones, establecer contacto comunicativo, dar información y demandarla (Jiménez 2010: 116); sin embargo, esta evolución es más lenta cuando se debe comparar información, construir narraciones y razonar.

Según Halliday (1982) el desarrollo pragmático funcional del lenguaje se da en tres fases, las cuáles, considera de carácter universal y van desarrollándose de forma gradual acorde al crecimiento y madurez del niño (citado en Acuña y Sentis, 2004 : 40-43)

- Primera fase (primeros meses de vida)

Consiste en un dominio gradual del potencial funcional básico del lenguaje en el cual el niño va afianzando su uso según la situación en la que lo utilizan buscando influir intencionalmente en la conducta de otros, esto supone la presencia de microfunciones de interacción.

Funciones que la caracterizan:

- i. Uso instrumental (“yo quiero x”): tiene como principal objetivo satisfacer las necesidades o deseos del niño.
- ii. Uso regulador (“haz lo que te digo”): la acción no verbal se realiza con el objetivo de controlar la acción de otro.
- iii. Uso interaccional (“haz esto conmigo”); el objetivo es conseguir la atención de otro para interactuar con él.
- iv. Uso personal (“Aquí estoy yo”): busca la expresión de sí mismos, sus sentimientos, intereses o actitudes.
- v. Uso heurístico (“dime que es”): las acciones no verbales de comunicación tienen la finalidad de explorar y organizar el mundo que los rodea.
- vi. Uso imaginativo (“hagamos como si”): aquí el objetivo es la creación de un mundo imaginal propio.

- Segunda etapa (18 a 24 meses de vida)

Es definida como una etapa de transición hacia el modelo gramatical adulto.

Tiene dos funciones: una pragmática y consiste en una generalización de las funciones instrumental y reguladora. Además de la función

matética, que se desarrolla como una generalización de las funciones personal y heurística. Finalmente, al final de esta fase se desarrolla la función informativa, en donde se usa el lenguaje para intercambiar información con los demás.

- Tercera fase (surge a partir de los 24 meses y se va dando conforme el niño vaya interactuando con su comunidad)

Esta etapa consiste en el dominio del sistema adulto como tal, reconceptualizando el “uso del lenguaje” como un componente de la gramática del sistema de la lengua materna. Las funciones están ligadas a funciones abstractas que componen el mundo adulto.

- i. Función ideacional: se utiliza para representar desde lo cognitivo el mundo real o imaginario.
- ii. Función interpersonal: se utiliza para comunicar e interactuar con un interlocutor.
- iii. Función textual: hace referencia a la codificación que se realiza sobre un contenido para relacionarnos de una forma más convencional con la lengua materna.

2.2.5. Dificultad de los componentes del Lenguaje:

Como se señaló anteriormente, dentro de las características esperadas para la edad y para el componente del lenguaje existen algunos errores que también se presentan para el grupo de niños, sin embargo, estas peculiaridades propias del desarrollo van desapareciendo según el nivel del niño. A continuación, se expondrán algunas

características que ya no se consideran errores esperados para el componente, los cuales permitirían determinar posibles dificultades en el desarrollo del componente del lenguaje evaluado.

2.2.5.1. Dificultades en el Componente Fonológico

Existen diferentes problemas a nivel de generación de sonidos en los menores de edad, concretamente Ingram (1976, 1979) afirma que el niño ante la tarea de adquirir los sonidos del sistema adulta crea determinadas estructuras. Este autor, indica también que el niño va estructurando y consolidando progresiva y gradualmente su propio sistema fonológico con el objetivo de acercarse al adulto (citado en Acosta y Moreno 1999: 88). Además, se menciona que los procesos de simplificación de habla en el periodo infantil se pueden establecer en tres bloques principales de: procesos de estructura de sílaba, procesos de asimilación y procesos sustitutorios.

En cuanto a los procesos de estructura de sílaba, el menor tiende a reducir la sílaba al esquema consonante vocal (CV) o a simplificar el número total de sílabas que componen una palabra. Dentro de esto, existen procesos específicos como la omisión de consonantes finales, omisión de sílabas átonas, reduplicaciones y reducción de grupos consonánticos. Para los procesos de asimilación, el menor sustituye un segmento por otro que se encuentra en la misma palabra, dentro de estas se pueden encontrar asimilaciones regresivas, asimilaciones contiguas y no contiguas y asimilaciones parciales o totales, dependiendo de si se asimilan todos los

rasgos o algunos de ellos. Finalmente, para los procesos sustitutorios, se sustituye clases enteras de sonidos sin hacer referencia a los sonidos más próximos (Acosta 1996:59).

Para Huanca (2017), el individuo con problemas fonológicos mantiene una producción inapropiada del sonido en conjunto, tal es el caso de oraciones o palabras particulares; este problema, sucede a nivel de percepción y organización del sonido, afectando a la conceptualización de significados de los sonidos recibidos. Dentro de las señales de alerta se pueden identificar:

- No logran diferenciar significados de lo escuchado.
- Restricción de la producción sonora.
- Limitaciones a nivel del uso de sílabas; omiten unas, y sobre usan otras.
- Persisten en el error a una edad cronológica donde ya no deberían existir estas complicaciones.
- Se mantiene un avance muy considerable en otras áreas del lenguaje; mientras que en otras, se encuentra sumamente relegado.
- Evitan ciertas palabras, eluden usando otras.
- No son percibibles avances a nivel fonético o fonológico.
- Inadecuado uso de los contrastes a nivel de sonido y expresión sonora.
- Se muestran retraso en otros componentes del lenguaje.

2.2.5.2. Dificultades en el Componente Léxico Semántico.

Para Acosta y Moreno (1999:114), un menor presenta problemas en el componente léxico semántico, cuando no logra comprender o expresar eficazmente y sin errores, los significados que conoce de la lengua que comparte con sus allegados. Es así que, según Smiley & Goldstein (1998) mencionan que hay un conjunto de señales que se deben considerar como manifestaciones de problema vocabulario (citado en Amaya, Avendaño y Galeano 2016:44).

- Etiquetas genéricas; referidas al uso de términos generalizados para señalar cosas.
- Sobregeneralizaciones; cuando el menor, aunque conoce que un elemento es diferenciado de otro, no cuenta con los términos para llamar y connotar la diferencia.
- Errores semánticos en las palabras.
- Neologismos; el menor hace uso de palabras cercanas al nombre original del objeto/elemento al cual se refiere. Es una dificultad si es en una edad avanzada.
- Recuperación de palabras; se le dificulta recordar las palabras adecuadas cuando necesita hacerlo.
- Problemas en la organización y formulación de oraciones y discurso.
- Otras señales serían rasgos relacionados a la espasmofemia, y a la evitación de términos sustituyéndolos por otros.

2.2.5.3. Dificultades en el Componente Morfosintáctico

Para Acosta y Moreno (1999:131), un problema en este componente está dado en los casos de niños con dificultades o inclusive imposibilidad de logro en el proceso de incorporación a su repertorio lingüístico los morfemas propios que regulan la organización interna de las palabras y de las oraciones. El autor señala que el motivo de esto es que los niños no logran integrar mentalmente las reglas formales de la gramática, lo que genera a su vez complicaciones en su capacidad para organizar estructuralmente las diferentes unidades gramaticales antes de expresarlas.

En ese sentido, los niños que presentan este tipo de dificultades, mantienen grados de severidad que van de un desarrollo gramatical lentificado al uso de pobre de la gramática misma, en oraciones cortas y sin variantes.

En cuanto a la morfología, la dificultad de los niños se muestra de manera más objetiva en la categoría verbal; donde los menores no logran adecuarse en relación al tiempo, modo y aspecto, a pesar de haber llegado a la edad para desarrollarlo.

2.2.5.4. Dificultades en el Componente Pragmático

Entendido como la manera en que las personas presentan dificultades en el uso del lenguaje con fines de expresión comunicacional, (Adams, 2001:290).

El evaluado, en este caso particular el menor, presentaría signos de alerta que requerirían una mayor atención diagnóstica y de tratamiento particular para el

problema presentado. Dentro de este apartado, se puede considerar diferentes signos de alerta de este componente. Para Acosta y Moreno (1999:62), los signos de alerta son:

- Escasa elaboración de uso de la gramática.
- Comentarios estereotipados y repetitivos.
- Uso continuo de verbos pronominales.
- Turnos cortos en el diálogo, suelen interrumpir.
- Muestran complicaciones para aclarar sus comentarios.
- Responden inapropiadamente.
- Narraciones sin una elaboración significativa.
- Simplifican constantemente su expresión.

2.2.6. Relaciones entre los componentes del lenguaje

Como se ha venido analizando, el desarrollo del lenguaje como un proceso continuo, no puede ser definido únicamente por un componente, las características que se presentan desde el nacimiento cumplen un orden específico pero encadenado, que requiere de otros elementos para lograr la adquisición y manejo del mismo; en este sentido se puede decir que más allá de relacionarse, los componentes del lenguaje se encuentran íntimamente ligados. Para Távora (2017:34), se puede concluir de forma general que todos los componentes del lenguaje se relacionan. Por ejemplo:

Para elaborar un enunciado que tenga un orden y este organizado, hay que tener en cuenta cuáles son las funciones que cumple cada palabra de forma individual en dicha oración, y para conseguirlo es necesario el componente sintáctico.

Así mismo, es necesario que las palabras en su morfología sean usadas adecuadamente a la par de su fonología para lograr decir que el enunciado es el correcto.

Por otro lado, ambas partes emisor y receptor del mensaje, deben conocer el significado semántico de las palabras que componen las oraciones, de esa manera podrán comprenderlas.

Finalmente, para Owens (2003:26), la pragmática dispone el orden global del lenguaje, entre todos los componentes es la pragmática la que reúne y determina a los demás ya que están sujetos a lo que el contexto pueda determinar.

2.2.7. Nivel de conocimientos de docentes en el Perú

La interrelación del infante en su entorno lingüístico es vital para la adquisición y el desarrollo del lenguaje, sin embargo, el aprendizaje del mismo debe ser progresivo, contextualizado y activo; Jiménez (2010:116) menciona que nadie mejor que las personas de su entorno inmediato para favorecer y estimular ese aprendizaje tan complejo.

En la mayor parte de ocasiones el papel de detección del niño corresponde a los maestros de educación inicial, quienes deben detectar y verificar si los niños reconocen y producen sonidos y ruidos correspondientes a su edad. La

estimulación del lenguaje en los niños en el aula debe ser parte de su desarrollo integral (2010: 117-118).

Por su parte, el Estado Peruano a través de la ley general de educación, ley Nro 28044 (CONGRESO DE LA REPÚBLICA, 2016), establece la educación como derecho fundamental de la persona y de la sociedad, además indica la educación tiene como centro y agente a la persona y uno de los principios que debe seguir es el de calidad, la cual debe asegurar condiciones adecuadas para una educación integral, pertinente, abierta, flexible y permanente. Esta ley, menciona también, que el nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano está en interacción con la formación inicial y permanente que garantiza idoneidad de los docentes y autoridades educativas, además de ser rol del estado ejercer un proceso permanente de evaluación de calidad en la educación.

En el caso de la educación básica inicial, cumple la finalidad de promover prácticas que contribuyan al desarrollo integral de los niños, tomando en cuenta su crecimiento socioafectivo y cognitivo, la expresión oral y artística y la psicomotricidad, así como el respeto de sus derechos. De este modo, el docente debe participar en sus programas de capacitación y actualización profesional, los cuales constituyen requisitos en los procesos de evaluación; mientras que, el estado debe procurar los medios adecuados para asegurar participación de estos.

Sin embargo, se ha encontrado suficiente bibliografía que aseguran niveles promedios y en el mayor de los casos, niveles bajos de conocimiento en los docentes de educación estatal, quienes han manifestado puntuaciones por debajo de las instituciones estatales (Morazán 2018:58; Garay 2012:73). El Ministerio de Educación (2018:22) al analizar los resultados de los aprendizajes de los estudiantes que asisten a estos tipos de escuela, pública y privada, encuentran diferencias entre ellos, indicando que, a menor costo de la pensión, se obtienen menos resultados de aprendizaje.

En consecuencia, Guadalupe (2017:26-27) indica que la educación estatal en el país ha sufrido una variación en relación a los últimos diez años; señala que se ha presentado un incremento marcado del número de docentes contratados, llegando a triplicarse en inicial y secundaria, el autor advierte de un cese de docentes el cual no puede cubrir el número de vacantes ofrecidas. El autor agrega que, en relación a la educación inicial, tampoco se llegó a cubrir las plazas solicitadas, por lo que fueron cubiertas por docentes con formación en educación primaria, lo cual no ha garantizado que se cuenten con las competencias requeridas para este nivel, así pues, existe un sistema educativo que no cuenta con dominio del contenido que enseñan.

De esta forma, queda evidente que las necesidades educativas desde el enfoque estatal no se encuentran cubriendo las expectativas ni requisitos para alcanzar una enseñanza/aprendizaje de calidad.

2.3. Definición de términos básicos

- Lenguaje:

Conjunto de significados que hace uso de códigos y reglas que permiten al ser humano poder comunicarse.

- Desarrollo del lenguaje:

Proceso conductual por el cual, los seres humanos aprenden a comunicarse usando la lengua materna usada en su entorno social.

- Educación inicial:

Servicio educativo brindado a la población infantil que tiene entre 45 días y cinco años.

- Dificultad del Lenguaje:

Déficit presentado en el área del lenguaje, en un niño con características específicas que no corresponden al nivel de desarrollo según su edad cronológica.

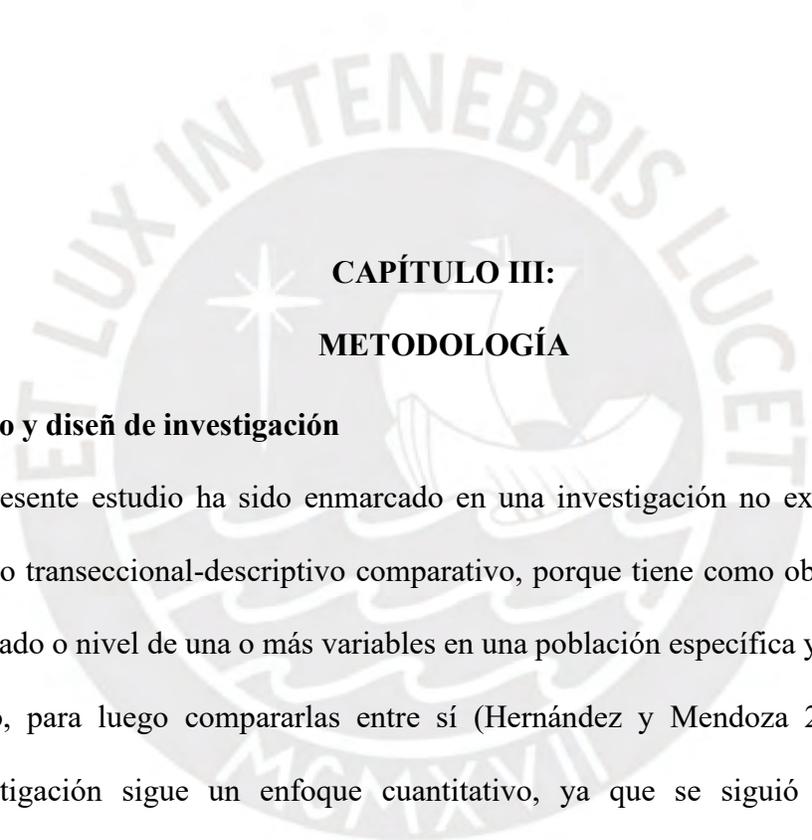
2.4. Hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

Existe diferencia significativa en el conocimiento sobre el desarrollo y las dificultades del lenguaje entre las profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales del distrito de Jesús María.

2.4.2. Hipótesis específicas

- Existe diferencia significativa en el conocimiento sobre el desarrollo y las dificultades del lenguaje referente al componente fonético-fonológico entre las profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales del distrito de Jesús María.
- Existe diferencia significativa en el conocimiento sobre el desarrollo y las dificultades del lenguaje referente al componente morfosintáctico entre las profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales del distrito de Jesús María.
- Existe diferencia significativa en el conocimiento sobre el desarrollo y las dificultades del lenguaje referente al componente léxico semántico entre las profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales del distrito de Jesús María.
- Existe diferencia significativa en el conocimiento sobre el desarrollo y las dificultades del lenguaje referente al componente pragmático entre las profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales del distrito de Jesús María.



CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

El presente estudio ha sido enmarcado en una investigación no experimental de diseño transeccional-descriptivo comparativo, porque tiene como objeto examinar el estado o nivel de una o más variables en una población específica y en un tiempo único, para luego compararlas entre sí (Hernández y Mendoza 2018:177). La investigación sigue un enfoque cuantitativo, ya que se siguió una serie de procedimientos sistemáticos y secuenciales diseñados para verificar suposiciones específicas utilizando enfoques basados en la medición y el análisis numérico (Hernández y Mendoza 2018:6).

3.2. Población y muestra

La población estuvo conformada por 30 profesoras de educación inicial de escuelas particulares y 30 profesoras de educación inicial de escuelas estatales del distrito de Jesús María. Se aplicó la técnica de muestreo censal, por lo cual se contó con la participación de las integrantes de la población.

Como criterio de inclusión, se consideró a profesoras de educación inicial de colegios estatales y particulares del distrito de Jesús María, mínimo con 3 años de experiencia; y, como criterio de exclusión, no se consideró a profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales recién egresadas.

3.3. Definición y operacionalización de variables

Definición conceptual

Pérez y Salmerón (2006:113), mencionan que “El desarrollo del lenguaje es un proceso complejo que tiene lugar en interacción con los distintos ámbitos del desarrollo [...] En el sistema lingüístico se reconocen tres dimensiones desde la doble vertiente de la comprensión y de la expresión respectivamente: forma (fonética, fonología y morfosintaxis), contenido (semántica) y uso (funciones pragmáticas o del lenguaje) [...] esta primera etapa de desarrollo del lenguaje es un periodo de formación y crecimiento de la comunicación y del lenguaje, por lo que se considera hablar más que de dificultades, de indicadores de preocupación, los cuales debemos tomar en cuenta partiendo de las dimensiones del lenguaje: forma, contenido y uso”.

Definición operacional

Tabla 2: Operacionalización de la variable de estudio

Variable	Dimensiones	Definición operacional	Indicadores	Ítems
Conocimiento sobre el desarrollo y las dificultades de lenguaje	Componente Fonético Fonológico	Nivel de conocimiento que tienen las docentes del nivel inicial sobre el desarrollo y las dificultades en el componente fonético fonológico en niños de 3 a 5 años	Identificación y producción palabras de acuerdo con la edad	1 - 11
	Componente Morfo-sintáctico	Nivel de conocimiento que tienen las docentes del nivel inicial sobre el desarrollo y las dificultades en el componente morfosintáctico en niños de 3 a 5 años	Comprensión y estructura de oraciones en su habla espontanea empleando palabras de contenido y funcionales. Seguir instrucciones simples. Comprende asociaciones entre objetos y acciones.	12-26
	Componente Léxico Semántico	Nivel de conocimiento que tienen las docentes del nivel inicial sobre el desarrollo y las dificultades en el componente léxico-semántico en niños de 3 a 5 años	Comprensión de vocabulario por categorías semánticas. Expresión de vocabulario por categorías semánticas.	27-48
	Componente Pragmático	Nivel de conocimiento que tienen las docentes del nivel inicial sobre el desarrollo y	Empleo del lenguaje de manera funcional en los diferentes contextos.	49-57

		las dificultades en el componente pragmático en niños de 3 a 5 años		
--	--	---	--	--

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La recolección de datos se dio a través de la aplicación del “Cuestionario de Evaluación sobre el Desarrollo y Dificultades del Lenguaje”, el cual fue elaborado por las autoras. El instrumento evalúa el nivel de conocimiento de los docentes sobre el desarrollo y dificultades de lenguaje en preescolares. Dicho instrumento fue validado, inicialmente con la revisión de 05 jueces expertos especialistas en el tema, para que posteriormente sea aplicado a un grupo piloto de 20 profesoras de educación inicial.

El cuestionario consta de 57 ítems, los cuales abarcan preguntas de los cuatro componentes de lenguaje en un rango de edad de 3 a 5 años, dicha prueba es objetiva considerado como opciones de respuesta verdadero-falso.

3.4.1. Ficha técnica

Tabla 3: Ficha técnica del instrumento

Nombre	Cuestionario de Evaluación sobre el Desarrollo y Dificultades del Lenguaje
Año	2019
Autoras	Claudia Urbina y Yelis Valencia
Finalidad	Medir el nivel de conocimiento de los docentes sobre el desarrollo y dificultades de lenguaje en preescolares

Aplicación	Individual
Ámbito	Profesoras de Educación Inicial
Duración	Aproximadamente 20 minutos
Contenido	Consta de 57 ítems de respuestas dicotómicas (V o F) que buscan evaluar el conocimiento de los docentes en torno al desarrollo y dificultades del lenguaje en preescolares.

3.4.2. Estructura

El cuestionario elaborado por las autoras consta de 57 ítems, los cuales presentan opciones de respuesta dicotómica (verdadero-falso). Los ítems están agrupados por componentes como se observa en la tabla siguiente:

Tabla 4: Estructura interna del instrumento

Componente	Ítems	Número de ítems
Fonético- fonológico	1 al 11	11 ítems
Morfosintáctico	12 al 26	15 ítems
Léxico- semántico	27 al 48	22 ítems
Pragmático	49 al 57	9 ítems

3.4.3. Validez y Confiabilidad

Con el fin de evaluar la validez de contenido del cuestionario, se seleccionaron cinco expertos especializados en el tema como jueces, quienes revisaron el instrumento y proporcionaron valoraciones para cada uno de los ítems. Después de completar la hoja de calificación del cuestionario, se calculó la validez de cada ítem utilizando la prueba binomial.

Mediante la prueba binomial, se redujo el conjunto inicial de 84 ítems a 66 ítems considerados válidos, es decir, aquellos que fueron significativos a un nivel de $p < 0,05$. Posteriormente, se llevó a cabo una prueba piloto con una muestra de 20 profesoras de educación inicial para obtener la confiabilidad del instrumento.

Se realizó un análisis estadístico utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach, lo que permitió reducir el número de ítems a un total de 57 para asegurar que el instrumento mantuviera un nivel aceptable de consistencia interna y fuera apropiado para su aplicación en la muestra de investigación real.

Los valores obtenidos para el Alfa de Cronbach de cada uno de los componentes fueron los siguientes: fonético-fonológico (-0,699), morfosintáctico (0,615), léxico-semántico (0,615) y pragmático (0,605). Estos valores indican que los ítems de cada componente presentan una consistencia interna adecuada y son aprobados para su aplicación en la muestra de investigación. Asimismo, en la escala total de los 57 ítems, se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de (0,588) el cual también es considerado aceptable.

En conclusión, el instrumento utilizado muestra un nivel de consistencia aceptable y, por lo tanto, está adecuadamente preparado para su aplicación en la muestra de investigación.

3.5. Procedimiento

En primer lugar, se procedió a la elaboración del cuestionario, el cual se basó en la literatura hallada en el marco teórico y constó inicialmente de 84 ítems. Posterior a

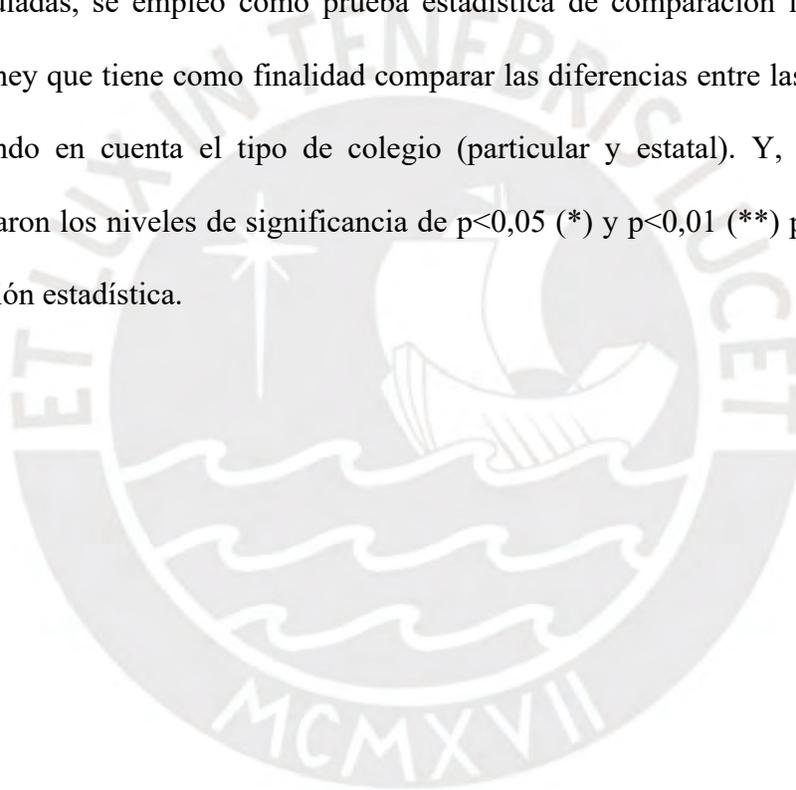
ello, el instrumento fue sometido a revisión por parte de los asesores de tesis y luego fue evaluado por 05 expertos en la materia, quienes, a través del consenso de sus opiniones, seleccionaron 66 ítems. A continuación, se llevó a cabo la aplicación del cuestionario a un grupo piloto conformado por 20 profesoras de educación inicial, seleccionadas al azar, con el objetivo de determinar su nivel de confiabilidad. Como resultado de esta fase, se seleccionaron finalmente 57 ítems.

Para iniciar el trabajo de campo, se realizaron las gestiones correspondientes para obtener los permisos necesarios de los directivos de la UGEL 03, a fin de llevar a cabo el estudio en algunas instituciones educativas tanto públicas como privadas del distrito de Jesús María. Seguidamente, se elaboró un cuestionario respaldado por la información recopilada durante la revisión bibliográfica de los cuatro componentes del lenguaje. Posteriormente, se envió una carta de presentación del Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje – CPAL, solicitando el permiso correspondiente a los directores de los colegios particulares y estatales de nivel inicial del distrito de Jesús María. Estas instituciones aceptaron participar en el proyecto, manifestando su deseo de mantener en reserva el nombre de las instituciones. Una vez obtenida la aceptación, se realizaron las coordinaciones necesarias para la aplicación individual y anónima del cuestionario a cada una de las participantes.

Finalmente, los datos recopilados fueron ingresados en una hoja de cálculo Excel y posteriormente fueron analizados utilizando el programa estadístico IBM SPSS 24.

3.6. Procesamiento y análisis de datos

Luego de elaborar la matriz de datos, se procedió a realizar el procesamiento estadístico con el software IBM SPSS 24. En primer lugar, se realizó la presentación de los resultados mediante tablas de frecuencias y porcentajes acerca de la variable de estudio: Conocimiento sobre el desarrollo y las dificultades del lenguaje, así como de sus componentes. En segundo lugar, para la constatación de las hipótesis formuladas, se empleó como prueba estadística de comparación la U de Mann-Whitney que tiene como finalidad comparar las diferencias entre las dos muestras, tomando en cuenta el tipo de colegio (particular y estatal). Y, por último, se utilizaron los niveles de significancia de $p < 0,05$ (*) y $p < 0,01$ (**) para la toma de decisión estadística.



CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Presentación de resultados

4.1.1. Análisis descriptivos

Para determinar el objetivo general de la siguiente investigación, *comparar el nivel de conocimiento acerca del desarrollo y dificultades del lenguaje entre profesoras de colegios particulares y estatales de educación inicial*, se establecieron tres niveles de categorización en torno a la variable y son las siguientes: bueno, regular y deficiente.

Tabla 5: Frecuencias y porcentajes de la variable de estudio: Conocimiento sobre el desarrollo y las dificultades del lenguaje en profesoras de educación inicial

Nivel	Colegios particulares		Colegios estatales	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bueno	14	46,7%	0	0,0%
Regular	12	40,0%	17	56,7%
Deficiente	4	13,3%	13	43,3%
Total	30	100,0%	30	100,0%

En la tabla 5 se evidencia que un 46,7% de docentes de colegios particulares se encuentran en un nivel bueno, mientras que el 0% de docentes de colegios estatales alcanzaron este nivel. En lo que respecta al nivel regular, se aprecia que un 40,0% de docentes de colegios particulares y un 53,3% de docentes de colegios estatales se ubican dentro de este nivel. Finalmente, en lo que respecta al nivel deficiente, se encontró un porcentaje de 13,3% para docentes de colegios particulares y un 43,3% para docentes de colegios estatales, respectivamente.

Tabla 6: Frecuencias y porcentajes: Conocimiento sobre el desarrollo y dificultades del componente fonético-fonológico en profesoras de educación inicial

Nivel	Colegios particulares		Colegios estatales	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bueno	11	36,7%	1	3,3%
Regular	12	40,0%	16	53,3%
Deficiente	7	23,3%	13	43,3%
Total	30	100,0%	30	100,0%

En cuanto al primer objetivo específico, se puede apreciar que en la tabla 6 se señala que el 36,7% de docentes de colegios particulares se ubican en el nivel bueno, mientras que el 3,3% de docentes de colegios estatales alcanzaron en ese mismo nivel. Por otra parte, en el nivel regular se encuentra el 40% de docentes de colegios particulares y el 53,3% de docentes de colegios estatales, respectivamente. Por último, en el nivel deficiente, existe un porcentaje de 23,3% para docentes de colegios particulares y un 43,3% de docentes en colegios estatales.

Tabla 7: Frecuencias y porcentajes: Conocimiento sobre el desarrollo y dificultades del componente Morfosintáctico en profesoras de educación inicial

Nivel	Colegios particulares		Colegios estatales	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bueno	12	40,0%	0	0,00%
Regular	16	53,3%	13	43,3%
Deficiente	2	6,7%	17	56,7%
Total	30	100,0%	30	100,0%

En la tabla 7 correspondiente al segundo objetivo específico planteado en la investigación, se halló que el 40% de docentes de colegios particulares se ubican en un nivel bueno, mientras que el 0% de las docentes de colegios estatales alcanzó este nivel. Asimismo, el 53,3% de docentes de colegios particulares y el 43,3% de docentes de colegios estatales se encuentran en un nivel regular. Por último, en el nivel deficiente, se halló que un 6,7% de docentes de colegios particulares y un 56,7% de docentes de colegios estatales se sitúan en este nivel.

Tabla 8: Frecuencias y porcentajes: Conocimiento sobre el desarrollo y dificultades del componente Léxico-semántico en profesoras de educación inicial

Nivel	Colegios particulares		Colegios estatales	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bueno	10	33,3%	0	0,0%
Regular	16	53,3%	17	56,7%
Deficiente	4	13,3%	13	43,3%
Total	30	100,0%	30	100,0%

En la tabla 8 concerniente al tercer objetivo específico. Se encontró que el 33,3% de las docentes de colegios particulares se ubican en el nivel bueno, mientras que el 0% de las docentes de colegios estatales se localizan en este nivel. En contraparte, un 53,3% de profesoras de colegios particulares y un 56,7% de sus pares de colegios estatales se encuentran en un nivel regular. Para finalizar, en lo referente al nivel bajo se halló que un 13,3% pertenece a las docentes de colegios particulares, mientras que en el 43,3% se hallan las docentes de colegios estatales.

Tabla 9: Frecuencias y porcentajes: Conocimiento sobre el desarrollo y dificultades del componente Pragmático en profesoras de educación inicial

Nivel	Colegios particulares		Colegios estatales	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bueno	7	23,3%	6	20,0%
Regular	18	60,0%	14	46,7%
Deficiente	5	16,7%	10	33,3%
Total	30	100,0%	30	100,0%

En la tabla 9 cumpliendo con el cuarto objetivo específico, se evidencia que un 23,3% de las profesoras de colegios particulares se localizan en el nivel bueno, parecido al 20,0% de sus homólogas de colegios estatales. A su vez, en el nivel regular podemos ver que el 60% pertenece a las docentes de colegios particulares, mientras que, solamente el 46,7% compete a las docentes de colegios estatales. Para concluir, podemos apreciar que el 16,7% de docentes de colegios particulares y el 33,3% de docentes de colegios estatales se ubican en el nivel deficiente.

4.1.2 Contrastación de hipótesis

4.1.2.1 Contrastación de la hipótesis general

H₁: Existe diferencia significativa en el conocimiento sobre el desarrollo y las dificultades del lenguaje entre las profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales del distrito de Jesús María.

H₀: No existe diferencia significativa en el conocimiento sobre el desarrollo y las dificultades del lenguaje entre las profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales del distrito de Jesús María.

Tabla 10: Diferencias con la prueba U de Mann-Whitney en la variable de estudio entre profesoras de colegios particulares y estatales de Jesús María (n = 60)

Tipo de colegio	N	Rango promedio	U	Sig. (bilateral)
Particular	30	40,60	147,000**	0,000
Estatal	30	20,40		

** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

La tabla 10 permite observar que el valor de la U de Mann-Whitney es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. Es decir, se puede afirmar que existe diferencia significativa entre los rangos promedio de la variable de estudio en las profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales.

Decisión: Se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula.

4.1.2.2 Contrastación de las hipótesis específicas

4.1.2.2.1. Objetivo Específico 01

H₁: Existe diferencia significativa en el conocimiento sobre el desarrollo y las dificultades del componente fonético-fonológico entre las profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales del distrito de Jesús María.

H₀: No existe diferencia significativa en el conocimiento sobre el desarrollo y las dificultades del componente fonético-fonológico entre las profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales del distrito de Jesús María.

Tabla 11: Diferencias con la prueba U de Mann-Whitney en el componente fonético-fonológico entre profesoras de colegios particulares y estatales de Jesús María (n = 60)

Tipo de colegio	N	Rango promedio	U	Sig. (bilateral)
Particular	30	36,02	284,500*	0,012
Estatal	30	24,98		

* Significativo al nivel de $p < 0,05$.

En la tabla 11 concerniente a la primera hipótesis específica, se evidencia que según el valor hallado en la U de Mann-Whitney se puede afirmar que existe diferencia estadísticamente significativa al nivel de $p < 0,05$ entre los rangos promedio obtenidos en dicho componente de ambos grupos de docentes.

Decisión: Para este análisis, se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula.

4.1.2.2.2. Objetivo Específico 02

H₁: Existe diferencia significativa en el conocimiento sobre el desarrollo y las dificultades del componente morfosintáctico entre las profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales del distrito de Jesús María.

H₀: No existe diferencia significativa en el conocimiento sobre el desarrollo y las dificultades del componente morfosintáctico entre las profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales del distrito de Jesús María.

Tabla 12: Diferencias con la prueba U de Mann-Whitney en el componente morfosintáctico entre profesoras de colegios particulares y estatales de Jesús María (n = 60)

Tipo de colegio	N	Rango promedio	U	Sig. (bilateral)
Particular	30	41,02	134,500**	0,00
Estatal	30	19,98		

** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

En la tabla 12 el valor de la U de Mann-Whitney obtenido es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. Es decir, se puede afirmar que existe diferencia significativa entre los rangos promedio en el componente morfosintáctico de las profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales.

Decisión: Por consiguiente y de acuerdo con este análisis, se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula.

4.1.2.2.3. Objetivo Específico 03

H₁: Existe diferencia significativa en el conocimiento sobre el desarrollo y las dificultades del componente léxico-semántico entre las profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales del distrito de Jesús María.

H₀: No existe diferencia significativa en el conocimiento sobre el desarrollo y las dificultades del componente léxico-semántico entre las profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales del distrito de Jesús María.

Tabla 13: Diferencias con la prueba U de Mann-Whitney en el componente léxico semántico entre profesoras de colegios particulares y estatales de Jesús María (n = 60)

Tipo de colegio	N	Rango promedio	U	Sig. (bilateral)
Particular	30	39,98	165,500**	0,000
Estatal	30	21,02		

** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

En la tabla 13 alusiva al tercer objetivo específico, se infiere una diferencia estadísticamente significativa al nivel de $p < 0,01$ según los resultados encontrados en la U de Mann-Whitney entre los rangos promedio calculados en el referido al componente antes mencionado, en docentes de educación inicial de colegios particulares y estatales.

Decisión: Se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula.

4.1.2.2.4. Objetivo Específico 04

H₁: Existe diferencia significativa en el conocimiento sobre el desarrollo y las dificultades del componente pragmático entre las profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales del distrito de Jesús María.

H₀: No existe diferencia significativa en el conocimiento sobre el desarrollo y las dificultades del componente pragmático entre las profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales del distrito de Jesús María.

Tabla 14: Diferencias con la prueba U de Mann-Whitney en el componente pragmático entre profesoras de colegios particulares y estatales de Jesús María (n = 60)

Tipo de colegio	N	Rango promedio	U	Sig. (bilateral)
Particular	30	33,77	352,000 ^(NS)	0,137
Estatal	30	27,23		

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

En la tabla 14 se puede observar que valor de la U de Mann-Whitney obtenido, no es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$. Es decir, se puede aseverar que no existe diferencia significativa entre los rangos promedio del componente pragmático en las profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales.

Decisión: En consecuencia, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna.

4.2. Discusión de resultados

Los resultados obtenidos reflejan la brecha que existe en lo referente a la formación y capacitación permanente del docente en nuestro contexto educativo. Pese a que el estado peruano tiene como objetivo brindar una educación de calidad que permita un mejor desarrollo y crecimiento en la sociedad, se evidencia en el ejercicio de este derecho serias deficiencias, específicamente en la educación inicial, que continúa siendo la menos valorada. Así, deja de lado la etapa más importante del ser humano que es considerada una base para los aprendizajes posteriores. Con el presente estudio, se pudo corroborar que existen diferencias estadísticamente significativas entre el conocimiento que tienen las profesoras de educación inicial colegios particulares y estatales acerca del desarrollo y dificultades del lenguaje.

Las conclusiones aquí registradas coinciden con el estudio realizado por Morazán (2018:54), quien encontró puntuaciones bajas en casi todas las dimensiones del pretest, antes de la aplicación del programa para docentes para la detección de dificultades de lenguaje oral. Entonces, se podría afirmar que este nivel de preparación relacionado se encuentra por debajo de lo esperado para las docentes de educación estatal; a su vez, no se ha evidenciado conocimiento para identificar las posibles dificultades del lenguaje en las primeras etapas del desarrollo del niño que, como se sabe, son de vital importancia. Para este caso, sobre la realidad actual del país, Guadalupe et al. (2017:26) indica que “la evidencia disponible sugiere que, los estudiantes que obtienen los más bajos resultados en las evaluaciones de rendimiento son aquellos que cuentan con docentes que muestran el dominio más bajo del contenido que enseñan”. Por su parte,

Ortiz, Viramontes y Guevara (2015:251) encontraron en su investigación que, la formación continua requerida en los docentes, debido a la necesidad de un perfeccionamiento a lo largo del trabajo profesional, no satisface las necesidades formativas de las educadoras, plasmándose dicha dificultad en el área de comunicación y lenguaje.

Respecto al nivel de conocimiento que manejan las profesoras de educación inicial acerca del desarrollo y las dificultades del componente fonético-fonológico, que hace referencia a la identificación y producción de palabras en niños de nivel preescolar, se encontró una diferencia significativa entre los rangos promedios de las docentes, siendo el nivel más bajo para las de los colegios estatales. Sobre este aspecto, Garay (2012: 59) afirmó que, en términos estadísticos, los docentes de inicial y primaria tienen un conocimiento promedio sobre el desarrollo y las dificultades fonológicas en Lima Este. Sin embargo, y de manera general, se observó en la muestra analizada que ninguna de las docentes de centros estatales presentó un buen nivel en el componente citado; es decir, en estas profesoras el nivel de conocimiento no logró alcanzar los mismos estándares planteados y utilizados para la muestra de docentes de colegios particulares.

Por otro lado, se encontró que sí existe diferencia significativa en el conocimiento sobre el desarrollo y las dificultades del componente morfosintáctico que hace referencia a la comprensión y estructuración de oraciones en su habla espontánea, empleando palabras de contenido y funcionales, capacidad para seguir instrucciones simples y capacidad para comprender asociaciones entre objetos y acciones; entre las profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales; sobre el análisis de niveles, el

40% de las docentes de colegios particulares se encontraron en un buen nivel en dicho componente, a diferencia de las docentes de colegios estatales, que se mantuvieron sin ningún caso en este nivel; evidenciándose, además, que el 56,7% de las docentes de colegios estatales se situaron en un nivel deficiente. Así pues, para Serrón (2001), el maestro debe formarse en el conocimiento de los procesos del lenguaje, pues la formación teórica le proporcionará al docente la posibilidad de cuestionar, controlar y, sobre todo, regular su intervención pedagógica (citado en Martín, 2013:44).

En cuanto al conocimiento sobre el desarrollo y las dificultades del componente léxico-semántico entre profesoras de colegios particulares y estatales de Jesús María, se encontró una gran diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos. Este componente hace referencia al vocabulario, al significado de la palabra, a las frases y discurso; los resultados obtenidos en la investigación realizada por Cieza, Monzón y Vilca. (2017), encontraron diferencias estadísticamente significativas en el vocabulario expresivo y el vocabulario receptivo en niños de dos años y seis meses y tres años, a partir de la institución de procedencia, educación pública y privada

Para el último objetivo específico, con referencia al componente pragmático que hace referencia al uso del lenguaje de manera funcional en los diferentes contextos, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los rangos promedios de las profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales de Jesús María.

En resumen, se puede mencionar que el nivel de conocimiento del desarrollo y dificultades del lenguaje se ha encontrado en nivel Deficiente para la muestra de docentes de colegios estatales y aunque no es una muestra representativa de la

población, estos resultados coinciden con los informes de realidad peruana, en los cuales se reporta que en los últimos diez años el porcentaje de docentes que ocupan plazas de educación inicial ha ascendido al doble de maestros; en algunos casos, estas plazas están siendo cubiertas por docentes que tienen una ocupación de educación primaria; esta nueva formación no garantiza las competencias necesarias para el docente y genera una gran brecha para alcanzar el proceso de certificación de competencias (Guadalupe, León, Rodríguez y Vargas 2017: 26).

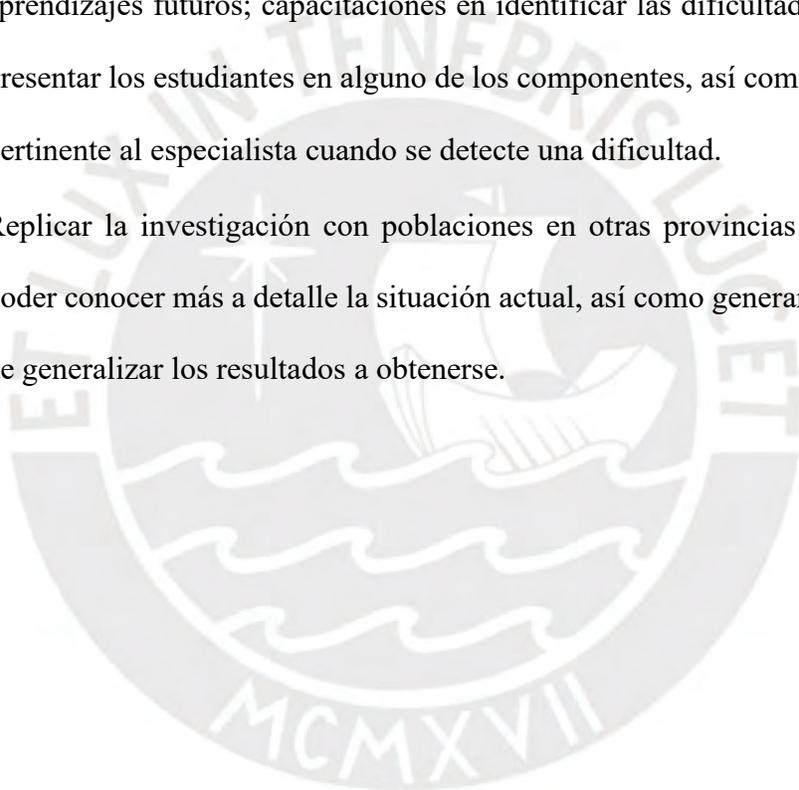
Con este trabajo, se quiere recalcar la importancia y necesidad de la capacitación constante que deben recibir las docentes para ayudar a los niños, puesto que la falta de esta ocasiona a su vez, contar con un reducido repertorio de habilidades para hacer frente a posibles dificultades lingüísticas en el aula. Por otro lado, se coincide con Luque (2012), quién hace hincapié en la toma de conciencia a fin de fortalecer el desarrollo profesional para desempeñarse adecuadamente con los niños, con el fin último de identificar señales, necesidades y problemas que no favorezcan el desarrollo del menor (citado en Morazán 2018: 57). Además, es necesario que el docente tenga conocimiento sobre cómo se desarrolla el lenguaje, pues el niño o niña está inmerso desde que nace, en un proceso de comunicación a través del lenguaje; sin necesidad de que le enseñen a escuchar ni hablar, él es capaz de desplegar su lenguaje en la integración con los otros significados que lo rodean (Martín 2013: 44).

CONCLUSIONES

- Los resultados obtenidos reflejan que las docentes de educación inicial de colegios particulares evidencian un mayor conocimiento sobre el desarrollo y las dificultades del lenguaje, en comparación con las docentes de educación inicial de colegios estatales del distrito de Jesús María.
- Existe diferencia significativa en el conocimiento sobre el desarrollo y dificultades del componente fonético-fonológico entre las profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales del distrito de Jesús María a favor de las docentes de educación inicial de colegios particulares.
- Existe diferencia significativa en el conocimiento sobre el desarrollo y dificultades del componente léxico-semántico entre las profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales del distrito de Jesús María a favor de las docentes de educación inicial de colegios particulares.
- Existe diferencia significativa en el conocimiento sobre el desarrollo y dificultades del componente morfosintáctico entre las profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales del distrito de Jesús María a favor de las docentes de educación inicial de colegios particulares.
- Finalmente, no se encontró diferencia significativa en el conocimiento sobre el desarrollo y dificultades del componente pragmático entre las profesoras de educación inicial de colegios particulares y estatales del distrito de Jesús María, por lo que ambos grupos manejarían este conocimiento de manera similar.

RECOMENDACIONES

- Fomentar capacitaciones continuas a educadores de centros educativos estatales y particulares en identificación de indicadores de desarrollo esperado y las posibles dificultades de lenguaje.
- Implementar programas de estimulación que incluyan capacitaciones sobre los hitos de desarrollo del lenguaje en sus cuatro componentes y su importancia en aprendizajes futuros; capacitaciones en identificar las dificultades que puedan presentar los estudiantes en alguno de los componentes, así como la derivación pertinente al especialista cuando se detecte una dificultad.
- Replicar la investigación con poblaciones en otras provincias de Lima para poder conocer más a detalle la situación actual, así como generar la posibilidad de generalizar los resultados a obtenerse.



REFERENCIAS

- ACOSTA, Víctor y MORENO, Ana M.
1999 *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos: del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- ACOSTA, Víctor
1996 *“Evaluación del lenguaje: Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil”*. España: Aljibe.
- ACUÑA, Ximena y SENTIS, Franklin
2004 *“Desarrollo pragmático en el habla infantil”*. *Onomázein*. Chile, Vol. 2, No 10, 33-56. Consulta: 11 de noviembre de 2019.
<https://www.redalyc.org/pdf/1345/134517755002.pdf>
- ADAMS, Catalina
2001 *“Clinical diagnostic and intervention studies of children with semantic-pragmatic language disorder”*. *Human communication an deafness*, University of Manchester, UK. Vol 36. No 3, 289-305.
- AGUSTÍN, Angélica
2016 *“Fonología y procesos morfo-fonológicos del P’urhépecha de San Luis Tsuren”*. Tesis para optar el grado de Maestra en Lingüísticas indoamerica. México: Centro de Investigación y estudios superiores en antropología social. Comisión nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas. Obtenido de:
<https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1015/608/1/TE%20A.D.%202016%20Angelica%20Agustin%20Diego.pdf>
- ALCÓN, Eva
2002 *“Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa”* Universitat Jaume.
- AMAYA, Johana, Sandra, AVENDAÑO y GALEANO, Sandra.
2016 *“Estrategia pedagógica para mejorar el aspecto semántico en los niños y niñas de cinco y seis años del grado transición en el colegio Tomas Cipriano de Mosqueda”*. Tesis de Maestría en educación. Colombia: Universidad Libre, Facultad de ciencias de la educación. Obtenido de
<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/9576/Tesis%20Sandra%20Galeano%20cambios%20ok-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

BARRAGÁN, Eduardo y Stephany, LOZANO.

2011 “Revista medica Clinica Condes, 227-232. Obtenido de:
http://www.clc.cl/clcprod/media/contenidos/pdf/MED_22_2/12_Dr_Barragan.pdf

BELINCHÓN, Mercedes, Angél RIVIÉRE y IGOA, José.

1992 “*Psicología del lenguaje: investigación y teoría*”. Madrid: Trotta.

BRUNER, Jerome.

1974 “*The ontogenesis of speech acts*. Journal of Child Language Vol. 2, 1-21.

CERDAS, Jeannette y Marielos, MURILLO.

2017 “*El desarrollo del lenguaje en los primeros cuatro años de vida: cómo favorecerlo desde la cotidianidad del espacio educativo*”. Revista electrónica Leer, escribir y descubrir, Volumen 1, 28-58. Obtenido de
<http://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=led>

CIEZA, Claudia Paola, MONZÓN, Kristell y VILCA, Julissa

2017 “*Vocabulario expresivo y comprensivo en niños de 2 y 3 años de instituciones públicas y privadas de lima metropolitana*”. Tesis de maestría en Fonoaudiología con mención en trastornos del lenguaje en niños y adolescentes. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado.

https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/11630/CIEZA_MONZON_VILCA_VOCABULARIO_EXPRESIVO_Y_COMPRENSIVO_EN_NI%C3%91OS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

CONGRESO DE LA REPÚBLICA

2016 Ley N° 28044. Ley General de Educación, aprobado por el Decreto Supremo N° 011-2012-ED. Lima, 2016.

CUETOS, Fernando, Julio GONZALES y Manuel DE VEGA

2008 *Psicología del lenguaje*. Madrid, Editorial Médica Panamericana.

GARAY, Ethel.

2012 “*Conocimiento de desarrollo fonológico y dificultades fonológicas en docentes del nivel inicial y primaria de colegios de fe y alegría Lima Este*”. Tesis de maestría en Fonoaudiología con mención en trastornos del lenguaje en niños y adolescentes. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado. Obtenido en:
http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/1647/GARAY_NINA_ETHEL_DESARROLLO_FONOLOGICO.PDF?sequence=1&isAllowed=y

GUADALUPE, César, Juan LEÓN, José RODRÍGUEZ y Silvana VARGAS.
2017 “*Estado de la educación en el Perú: Análisis y perspectivas de la educación básica*” Lima: Perú. Obtenido de
<http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Estado%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf>

GUTIÉRREZ DE LA VEGA, Carlos
2008 “*Las representaciones mentales en torno a la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera*”. Bogotá.

HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos, FERNÁNDEZ y Pilar BAPTISTA
2010 “*Metodología de la investigación*” 5ta edición. Mc Graw hi. Impreso en México.

HUANCA, Alejandro.
2017 “*¿Cómo identificar si un niño tiene un trastorno fonético o fonológico?*” Obtenido de Revista Digital: <https://revistadigital.inesem.es/educacion-sociedad/trastorno-fonetico-fonologico/>

JIMÉNEZ RODRÍGUEZ, Jorge
2010 “*Adquisición y desarrollo del lenguaje*”. En *Psicología del desarrollo en la etapa de educación inicial*. Ediciones Pirámide1.

KAROUSOU, Alexandra.
2003 “*Análisis de las vocalizaciones tempranas: su valor evolutivo y su función determinante en la emergencia de la palabra*”. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de psicología. Departamento de Psicología Básica II. ISBN: 84-669-2377-2. Obtenido de
[http://webs.ucm.es/info/equial/DOCTORAL%20THESIS%20-%20KAROUSOU%20\(2003\).pdf](http://webs.ucm.es/info/equial/DOCTORAL%20THESIS%20-%20KAROUSOU%20(2003).pdf)

KUHL, Patricia y MILLER, James.

1982 “*Discrimination of auditory target dimensions in the presence or absence of variation in a second dimension by infants*” Perception & Psychophysics. 31 (3).279-292. Obtenido de: <https://link.springer.com/content/pdf/10.3758/BF03202536.pdf>

MARTÍN HERNÁNDEZ, María de los Ángeles.

2013 “*Tendencias en la formación lingüística del docente de educación inicial y primaria: problemas y perspectivas de solución*”. Universidad Nacional Abierta. Revista Universitaria de investigación. Página de 41 -64. Obtenido de <http://ve.scielo.org/pdf/sp/v14n1/art04.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

2018 “*Tipificación y caracterización de las escuelas privadas*”. Lima. Obtenido de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/EB03.pdf>

MORAZÁN ARTOLA, Gloria.

2018 “*Programa dirigido a docentes para la detección de dificultades de lenguaje oral en niños de educación inicial de instituciones públicas*”. Tesis de maestría en Fonoaudiología con mención en trastornos del lenguaje en niños y adolescentes. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado. Obtenido en:

http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/13418/MORAZAN_ARTOLA_Gloria_Maribel.pdf?sequence=1&isAllowed=y

NARBONA, Juan y CHEVRIE-MULLER, Claude

2001 “*El lenguaje del niño* (segunda edición)”. Barcelona: Elsevier Masson.

ORTIZ, Oralia, Efrén VIRAMONTES y Albertico GUEVARA

2015 “*La formación docente en el área del lenguaje en el preescolar*”. México. Ra Ximhai, Vol. 11 No 4, 241-253. [fecha de Consulta 25 de agosto de 2020].

ISSN: 1665-0441. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46142596018>

OWENS, Robert.

2003 “*Desarrollo del lenguaje*” 5ta edición. Pearson, Prentice Hall. Universidad del estado de Nueva York.

PÉREZ PEDRAZA, Pilar y SALMERÓN LÓPEZ, T.

2006 “*Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación*”. Revista *Pedriática en Atención Primaria*, 8, 111-125. Obtenido de <http://archivos.pap.es/files/1116-612-pdf/637.pdf>

PÉREZ PÉREZ, Encarna

2013 “*Diagnóstico e intervención en las dificultades evolutivas del lenguaje oral*”. Lebón.

PUYUELO, Miguel y Jean-Adolphe RONDAL

2003 “*Manual de Desarrollo y alteraciones del lenguaje*”. Barcelona: Masson S.A. Obtenido de https://books.google.com.pe/books?id=nAcYmk3y150C&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

RONDAL, Jean-Adolphe

1980 “*Lenguaje y Educación*”. Barcelona: Editorial Médica y técnica.

TÁVARA TÁVARA, María.

2017 “*Diagnóstico del nivel de lenguaje en el componente léxico-semántico en niños de 3 años de dos colegios urbanos*”. Tesis de licenciatura en educación, Nivel inicial. Piura: Universidad de Piura. Obtenido de https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/3034/EDUC_051.pdf?sequence

VARGAS, Jessica.

2018 “*87 años de educación inicial en el Perú*”. *PuntoEdu*. 2018. Obtenido de https://es.scribd.com/document/380375561/PuntoEdu-Ano-14-numero-441-2018#fullscreen&from_embed

VERDE RUÍZ, Susana

2015 “*El desarrollo de la competencia pragmática: aproximación al estudio del procesamiento pragmático del lenguaje*”. Salamanca.

ANEXOS

ANEXO 01: INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

EVALUACIÓN DEL DESARROLLO Y DIFICULTADES DEL LENGUAJE

INFORMACION DEL PERSONAL DEL CENTRO EDUCATIVO

CENTRO EDUCATIVO EN EL QUE LABORA:

Estatal

Particular

EDAD: **AÑOS DE EXPERIENCIA:** **TIEMPO DE LABOR EN EL NIDO:**

ESTUDIOS REALIZADOS:

PREGRADO: **AÑO**
.....

POSTGRADO:

MAESTRIA: **AÑO**
.....

ESPECIALIZACIÓN:..... **AÑO**

CURSOS REALIZADOS EN LOS ULTIMOS DOS AÑOS:

.....
.....

.....

.....

Encierra “V” si es verdadero y “F” si es falso

1. A los 3 años el niño es capaz de emitir palabras como: “guante” “puente” “búho”.	V	F
2. A los 3 años el niño adquiere el fonema “r” como araña, arena, marino.	V	F
3. A los 3 años el niño puede decir palabras con tres sílabas como: maleta, pelota, manzana.	V	F
4. A los 3 años el niño simplifica palabras como “plátano” por “patano”, “cabrita” por “cabita”.	V	F
5. A los cuatro años el niño es capaz de producir palabras como: cara, coro, colores, araña.	V	F
6. A los cuatro años no puede producir palabras polisilábicas como: maravilloso, acondicionador, computadora, aspiradora, elefante, teléfono.	V	F
7. A los 4 años no puede identificar la sílaba inicial y final de una palabra.	V	F
8. A los 5 años el niño ya debería articular la gran mayoría de los fonemas.	V	F
9. A los 5 años el niño no puede decir palabras como: camión, camello, plátano, blusa.	V	F
10. A los 5 años el niño es capaz de identificar fonema inicial y final de una palabra.	V	F
11. A los 5 años el niño es capaz de unir sílabas para formar palabras como: so + pa = sopa.	V	F
12. A los 3 años maneja aspectos de género en sus frases como: el perro, la gallina, el chocolate, etc.	V	F
13. A los 3 años presenta dificultades para diferenciar singular y plural por ejemplo: la pelota y las pelotas, el zapato y los zapatos, la niña y las niñas.	V	F
14. A los 3 años el niño logra emplear adjetivos en sus frases tales como: manos sucias , perro grande , sopa riquísima .	V	F
15. A los 3 años el niño no es capaz de emplear en sus frases pronombres posesivos como: mi manzana, tu galleta, esa mochila es mía, el cuento es tuyo.	V	F

16. A los 3 años el niño no es capaz de emplear en sus frases pronombres reflexivos como: te, me, se, por ejemplo: El me regaló una pelota de colores.	V	F
17. A los 3 años el niño es capaz de emplear en sus frases pronombres personales como: yo, tu, el, ella, por ejemplo: Ella baila con su abuelito.	V	F
18. A los 3 años el niño no es capaz de emplear en sus frases pronombres interrogativos como: que, quien, porque, donde, con que, ejemplo: ¿ Dónde duermes?	V	F
19. A los 3 años utiliza nexos: y, porque, pero, ejemplo: Mamá me da dulces pero debo terminar mi comida.	V	F
20. A los 3 años el niño no logra elaborar oraciones con tres elementos (SVO) ejemplo: María come galletas.	V	F
21. A los 4 años utiliza preposiciones y locuciones preposicionales: sobre, entre, hasta, desde, sin, después de, ejemplo: El auto esta entre los árboles.	V	F
22. A los 4 años el niño maneja pronombres personales: nosotros, ellos, ejemplo: Ese auto es de nosotros .	V	F
23. A los 4 años el niño no logra emplear pronombres posesivos: suyo, suya, nuestro, ejemplo: la muñeca es suya .	V	F
24. A los 4 años el niño no utiliza el pronombre reflexivo “nos”, ejemplo: Hoy nos vamos a pasear al circo.	V	F
25. A los 4 años utiliza tiempo verbal: presente simple (yo como) y condicional (yo comería).	V	F
26. A los 5 años el niño no logra elaborar oraciones complejas, ejemplo: El niño llegó llorando a la escuela ya que no había terminado su tarea.	V	F
27. A los 3 años el niño reconoce y nombra acciones de la vida diaria, por ejemplo: comer, dormir, bañarse, lavarse las manos.	V	F
28. A los 3 años el niño no logra comprender órdenes sencillas aun apoyándose en la prosodia (entonación).	V	F
29. A los 3 años el niño comprende situaciones complejas que implican relación entre objeto y acción, ejemplo: cuchillo/cortar, peine/peinar, chompa/abrigar.	V	F

30. A los 3 años el niño puede incorporar palabras a su repertorio de manera inmediata y vivencial.	V	F
31. A los 3 años el niño aun presenta dificultad para reconocer por nombre y uso objetos comunes.	V	F
32. El niño a los 3 años reconoce colores primarios: rojo, amarillo, azul y verde.	V	F
33. El niño a los 3 años reconoce forma: redondo.	V	F
34. A los 3 años el niño aun no es capaz de reconocer por nombre, uso y categoría: integrantes de la familia, partes del cuerpo, ropa, frutas, animales, útiles de aseo, útiles escolares, juguetes e instrumentos musicales.	V	F
35. A los 3 años el niño aun no es capaz de definir por característica perceptual o uso, por ejemplo: es áspero, sirve para lavar los platos.	V	F
36. El niño es capaz de reconocer absurdos visuales a la edad de 3 años.	V	F
37. El niño a los 3 años comprende órdenes complejas que implican relación entre objeto y acción, ejemplo: pega tus figuras geométricas, colorea los dibujos diferentes.	V	F
38. El niño a los 4 años no reconoce por nombre, uso y categoría: ropa de invierno, verano, hombre, mujer; partes de la casa, objetos de la casa, animales salvajes y domésticos, transportes, estaciones del año, herramientas, verduras.	V	F
39. El niño a los 4 años maneja relaciones léxicas de antonimia: primero/último, antes/después, igual/diferente, alto/bajo, largo/corto, vacío/lleño, cerca/lejos, duro/blando, rápido/lento.	V	F
40. A los 4 años el niño puede nominar de 4 a 6 elementos por categoría.	V	F
41. A los 5 años el niño reconoce por nombre, uso y categoría: transportes terrestres, aéreos y acuáticos, medios de comunicación, profesiones, objetos naturales y creados por el hombre.	V	F
42. A los 5 años el niño presenta dificultad para nominar entre 6 a 8 elementos por categoría.	V	F
43. A los 5 años el niño aun no maneja relaciones léxicas de antonimia: derecho/izquierdo, ancho/angosto, nuevo/viejo, delgado/grueso, suave/áspero, fácil/difícil, ordenado/desordenado.	V	F

44. El niño a los 5 años ya establece relaciones léxicas de sinonimia básicas, por ejemplo: lindo/hermoso, alegre/feliz, triste/apenado, molesto/furioso.	V	F
45. El niño a los 5 años aun no emplea razonamiento frente a analogías verbales, por ejemplo: el conejo tiene orejas largas y el ratón tiene.....	V	F
46. El niño a los 5 años reconoce absurdos verbales.	V	F
47. A los 5 años hace uso frecuente de términos vagos o genéricos como “eso”, “acá”, “cosa”.	V	F
48. A los 5 años utiliza una sola palabra para varios significados.	V	F
49. A los 3 años el niño varía sus expresiones faciales y prosodia de acuerdo con el contenido de sus mensajes.	V	F
50. El niño a los 3 años utiliza gestos para acompañar sus mensajes	V	F
51. El niño a los 3 años aun no inicia, asume, cede y finaliza turnos de habla.	V	F
52. A los 3 años el niño no es capaz de relatar acontecimientos personales, por ejemplo: paseos, cumpleaños, preparar un postre.	V	F
53. El niño a los 3 años suele acompañar sus juegos con el lenguaje.	V	F
54. A los 3 años al niño le gusta jugar con el lenguaje e inventar historias.	V	F
55. A los 5 años el niño no es capaz de iniciar un tema de conversación.	V	F
56. A los 5 años el niño es capaz de relatar acontecimientos personales, por ejemplo: paseos, cumpleaños, visitas de estudios.	V	F
57. A los 5 años el niño es capaz de respetar turnos conversacionales.	V	F