

ESTUDIO DE CASO REALIZADO EN PSICOPEDAGOGÍA DE UN NIÑO  
DE NIVEL MEDIO MENOR DE UN COLEGIO PARTICULAR PAGADO DE  
LA REGIÓN METROPOLITANA:

Desarrollo del lenguaje expresivo en niños entre 4 y 5 años  
con énfasis en los niveles morfosintáctico y fonológico.

POR: CLAUDIA CAMELIO CONTRERAS

Estudio de casos presentado a la Facultad de Educación de la Universidad  
del Desarrollo para optar al grado de Magíster en Psicopedagogía.

PROFESORA GUÍA:

Sra. DANIELA BRUNA

Mayo 2019

SANTIAGO

© Se autoriza la reproducción de fragmentos de esta obra para fines académicos o de investigación, siempre que se incluya en la referencia bibliográfica.

Dedicado a Agustín quien con tanto cariño y  
paciencia sirvió de inspiración para  
este estudio.

## TABLA DE CONTENIDOS

LISTA DE ABREVIATURAS

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

### I CARACTERIZACIÓN DEL CASO DE ESTUDIO

#### I.1 Descripción del caso en estudio

I.1.1 Historia del desarrollo

I.1.2 Contexto Familiar

I.1.3 Contexto Escolar

#### I.2 Descripción de la Evaluación Psicopedagógica

I.2.1 Observación en el Aula

I.2.2 Pruebas

I.2.2.1 TEPROSIF

I.2.2.2 TECAL

I.2.2.3 TEGE

I.2.2.4 TAR

#### I.3 Descripción de los Resultados de la Evaluación Psicopedagógica

I.3.1 Observación en el Aula

I.3.2 Pruebas

I.3.2.1 TEPROSIF

I.3.2.2 TECAL

I.3.2.3 TEGE

I.3.2.4 TAR

#### I.4 Síntesis Diagnóstica

## II MARCO TEÓRICO

### Introducción

#### II.1 Inclusión, Diseño Universal del Aprendizaje y Políticas Públicas

#### II.2 El Desarrollo del Lenguaje en la Etapa Preescolar

#### II.3 Niveles del Lenguaje

##### II.3.1 Nivel Fonético Fonológico

##### II.3.2 Nivel Morfosintáctico

#### II. 4 Desarrollo del Discurso Narrativo

#### II. 5 Enfoques del Desarrollo del Lenguaje

##### II.5.1 Enfoque Conductista

##### II.5.2 Enfoque Innatista

##### II.5.3 Enfoque Cognitivista

##### II.5.4 Enfoque Interaccionista

## III ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA

### III.1 Objetivos de la Estrategia Psicopedagógica

#### III.1.1 Objetivo General

#### III.1.2 Objetivos Específicos

### III.2 Descripción de la Estrategia Psicopedagógica Final

### III.3 Aplicación de los Principios del DUA

### III.4 Aplicación del Paradigma de la Autenticidad

### III.5 Testeo de la Estrategia Psicopedagógica Inicial

### III.6 Propuesta de Evaluación del Impacto de la Estrategia Psicopedagógica Final

## IV CONCLUSIONES

## REFERENCIAS

## ANEXOS

## LISTA DE ABREVIATURAS

NEE: Necesidades Educativas Especiales

DUA: Diseño Universal del Aprendizaje

EYS: Early Years School (Primeros años de colegio)

ES: Elementary School (Primer Ciclo Básico)

MS: Middle School (Segundo Ciclo Básico)

HS: High School (Secundaria)

TEPROSIF R: Test de Procesos de Simplificación Fonológica Revisado

TECAL: Test de Comprensión Auditiva del Lenguaje

TEGE: Test Exploratorio de Gramática Española de A. Toronto

TAR: Test de Articulación a la Repetición

DS: Desviación Standard

PSF: Procesos de Simplificación Fonológica

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

SAAEP: Subvención de Apoyo del Aprendizaje en Educación Parvularia

## **RESUMEN**

El presente estudio de caso tiene como objetivo generar una estrategia psicopedagógica inclusiva orientada a fortalecer los aspectos morfosintáctico y fonológico del lenguaje oral en alumnos entre 4 y 5 años. Para ello se estudia el caso específico de un niño con trastornos de este tipo, el cual se somete a evaluaciones cualitativas y cuantitativas que permiten identificar con mayor objetividad los aspectos deficientes y la forma más eficaz de corregirlos.

Se lleva a cabo una recopilación de teorías del desarrollo del lenguaje que se contrastan con los resultados obtenidos. Se presentan diversas formas de abordar las debilidades del lenguaje y se determina llevar a cabo la intervención siguiendo el modelo interaccionista de Brunner y Vygotsky que hace hincapié en el rol de la interacción social en la adquisición y desarrollo del lenguaje.

Se genera una estrategia psicopedagógica que incluye un material didáctico diseñado ad hoc, nominado Cuenta Cartas, que estimula visualmente al niño a crear breves relatos que refuerzan de modo indirecto las habilidades lingüísticas descendidas. Se presenta finalmente esta estrategia psicopedagógica, se describen los materiales utilizados, el procedimiento de aplicación y la justificación de su aplicación.

A la vista de los resultados obtenidos se entregan las conclusiones del estudio, así como los desafíos que quedan pendientes.

## INTRODUCCIÓN

El lenguaje oral es, sin lugar a dudas, la principal forma de comunicación y de manifestación de nuestros pensamientos; el modo en que expresamos nuestras ideas da cuenta de quienes somos, nuestras necesidades y cuál es nuestra interpretación de lo que ocurre a nuestro alrededor.

Numerosos estudios y el trabajo práctico en el aula ponen de manifiesto la importancia que reviste la estimulación temprana de esta área del desarrollo, con énfasis en impactar positivamente en su evolución desde la primera infancia de un modo lúdico e indirecto. Mientras antes se logre intervenir en aquellos niveles observados como débiles, mejores y más duraderos resultados se obtendrán.

Para llevar a cabo una intervención más eficiente se requiere tener una visión del desarrollo del lenguaje, como la que ofrecen Bloom y Lahey, Owens, Pereira, Chomsky y otros, quienes lo ordenan en etapas sucesivas. A pesar de la dificultad de evaluar objetivamente al ser humano por su naturaleza única e irrepetible, al decir de estos autores, sí es posible distinguir ciertos aspectos del lenguaje oral que se repiten en todos los individuos. Esta información constituye un marco de referencia a la hora de evaluar el estado de desarrollo del lenguaje de un niño, comparándolo con lo que se espera en niños de edades similares.

Por otro lado, a nivel de políticas públicas se han generado iniciativas legales como la ley de Inclusión, el decreto 83, el decreto 170 y la ley de Equidad en Educación Parvularia que, además de garantizar una educación de calidad

para todos, considera una subvención especial para aquellos niños que ingresen al sistema público con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

El presente estudio se refiere a un alumno de 4 años con dificultades de expresión oral en español, su lengua materna, perteneciente a un colegio internacional en el cual el idioma imperante es el inglés. Se inicia con una evaluación cualitativa y cuantitativa del lenguaje oral del niño, luego se presenta un marco teórico en el cual se exponen la inclusión y el diseño universal del aprendizaje (DUA), y se comentan las últimas políticas públicas con énfasis en la inclusión y en la importancia de la educación preescolar. A continuación, se fundamenta la relevancia del lenguaje y cómo éste se desarrolla en la etapa preescolar y se hace una breve descripción de algunos enfoques preminentes sobre el desarrollo del lenguaje.

Finalmente se aborda el objetivo principal de este estudio, cual es idear una estrategia psicopedagógica inclusiva orientada a fortalecer los aspectos morfosintáctico y fonológico del lenguaje oral de alumnos entre 4 y 5 años, la cual da origen a un material didáctico diseñado especialmente con este objeto.

## I CARACTERIZACIÓN DEL CASO EN ESTUDIO

### I.1 Descripción del caso en estudio

Agustín nació el 11 de julio de 2014, actualmente tiene 4 años 10 meses. Ingresó al colegio en julio de 2017, con 3 años recién cumplidos, al nivel Medio Mayor que cuenta con niños de 3 a 4 años. Fue derivado a fonoaudiólogo por la educadora a cargo al ingresar al colegio, debido a su bajo nivel de lenguaje expresivo. Los padres se manifestaron dispuestos a colaborar y fueron proactivos en todo lo necesario para sacar adelante al niño.

#### I.1.1 Historia del Desarrollo

Agustín ha tenido un desarrollo neurotípico en todas las áreas, exceptuando el lenguaje expresivo. En entrevista con los apoderados, refieren que dijo sus primeras palabras al año aproximadamente y luego detuvo la expresión de palabras nuevas. A los dos años y medio no respondía cuál era su nombre y no lograba recordar la mayoría de las palabras que se le enseñaban. A los 3 años y medio aproximadamente aún no se comunicaba con frases. Sus palabras funcionales (artículos, preposiciones, conjunciones y pronombres) no eran más de diez. La madre cuenta que se comunicaba con “nombres inventados” y con ayuda gestual. En agosto del año 2017, a los 3 años 1 mes, Agustín fue diagnosticado con hipoacusia, consecuencia de rinitis alérgicas a repetición, afectándose crucialmente su lenguaje expresivo. Como consecuencia, el médico tratante sometió a Agustín a una punción timpánica y a una operación donde se le instalaron colleras. Al mismo

tiempo, se dio inicio a un tratamiento con fonoaudióloga que se mantiene hasta la fecha.

En informe fonoaudiológico realizado en marzo de 2018 se indica que Agustín presenta un trastorno específico del lenguaje expresivo. Se observa inconsistencia articulatoria en fonemas /l/, /f/, /s/, /g/ y deglución atípica. Como resultado de este informe se generó un documento con estrategias de intervención para el colegio y el hogar. Se acordó con los padres realizar dos sesiones con la fonoaudióloga por semana: una en la casa y otra en el colegio, de las cuales se mantiene la realizada en casa. En abril de 2018 la madre informó al colegio que la collera en su oído izquierdo se había caído, indicador de que ya no era necesaria.

Durante el último período del año escolar 2017-2018, al cumplir los cuatro años, la educadora informó que Agustín se observaba más participativo en clases y con un leve aumento del vocabulario expresivo en español y comprensivo en inglés. Se evidenció un modo de expresión oral más fácil de comprender, aunque sin oraciones estructuradas, sólo palabras sueltas unidas por sonidos aparentemente sin sentido al estar aislados del resto. Esta situación junto al resultado de la última evaluación fonoaudiológica, la cual arrojaba que su lenguaje expresivo presentaba un año y medio de retraso y un desorden del habla (dislalia), llevan a tomar la determinación de que repita de curso. Esta medida se lleva a cabo de manera de darle la oportunidad de adquirir una mayor cantidad de vocabulario que le permita lograr mejores resultados al momento de comunicarse. El hecho de que fuera el menor de su curso también contribuyó a tomar esta decisión.

Debido a que el colegio al cual asiste inicia el año escolar a principios de agosto, Agustín comenzó su segundo año escolar en este nivel con 4 años recién cumplidos, siendo actualmente uno de los mayores de su curso.

Cabe destacar que Agustín es un niño tranquilo, receptivo y muy bien integrado socialmente. Mantiene excelentes relaciones con compañeros y adultos del entorno escolar, mostrando buena disposición para enfrentar nuevas situaciones de aprendizaje.

### I.1.2 Contexto Familiar

Agustín proviene de una familia de nivel socioeconómico medio. El padre es parte del staff administrativo de su colegio, lo cual le ha permitido acceder a una beca escolar que cubre el 100 % de su educación. Su familia es de nacionalidad chilena y está compuesta por el padre y la madre, ambos de aproximadamente 30 años, Agustín y un hermano mayor de seis años, que actualmente cursa primero básico. El padre es contador y la madre dueña de casa y viven en una casa en la comuna de Huechuraba.

Los apoderados están presentes en la mayoría de las actividades que realiza el colegio dentro y fuera de la sala de clases. La madre asiste a todas las actividades que se llevan a cabo con el curso y en las cuales están invitados los apoderados.

Según refiere la fonoaudióloga que atiende a Agustín, ambos padres han respondido idealmente a los requerimientos de estimulación solicitados por la especialista y siguen rigurosamente las actividades propuestas en un cuaderno de registro que mantienen en el hogar.

### I.1.3 Contexto Escolar

El presente estudio se inserta en una institución educacional particular pagada multicultural de nivel socioeconómico alto. Esto último da acceso a una gran variedad de recursos materiales y a un medio educativo alentado por profesores de muy alto nivel educacional y cultural, y de amplia experiencia en docencia en diversos contextos educacionales. Contempla todos los cursos desde el nivel medio mayor (3 años cumplidos en julio) hasta IV Medio, en cuatro ciclos: **EYS** (Early Years School) nivel medio mayor a nivel transición, **ES** (Elementary School) 1° a 5° básico, **MS** (Middle School) 6° a 8° básico y **HS** (High School): I a IV Medio.

Agustín está actualmente cursando el primer curso del colegio (medio mayor). En este nivel hay un máximo de 15 niños por sala. El siguiente curso (pre transición) tiene una capacidad de 18 niños y desde el nivel de transición (kínder) a IV medio se aceptan 22 alumnos por sala. Ésta es una institución educacional que actualmente cuenta con 1.836 alumnos provenientes de más de 50 países, generando así la oportunidad de experimentar el contacto diario con distintas culturas del mundo.

El año académico se desarrolla en dos semestres interanuales que van desde fines de julio a diciembre el 1° y desde mediados de febrero hasta junio el 2°. Hay vacaciones de invierno de cuatro semanas entre los meses de junio y julio, y las vacaciones de verano que van desde fines de diciembre a mediados de febrero.

Esta institución está ubicada en un amplio terreno cercano a grandes áreas verdes que permiten diversas actividades al aire libre. Los valores a la base del proyecto educativo de este colegio son compromiso, ingenio

(creatividad), adaptabilidad, generosidad y felicidad. Integra una visión internacional innovadora que genera un ambiente de libertad y gran valoración por el ser humano como tal y de sus diferencias culturales y étnicas.

La metodología de trabajo en preescolar está basada en el desarrollo del aprendizaje centrado en el juego y se caracteriza por integrar una multiplicidad de materiales ofrecidos por distintos enfoques y filosofías educacionales (Cognitivo, Montessori, Reggio Emilia). Se busca primordialmente un enganche afectivo a través del cual el niño se sienta motivado por aprender, seguro, y acogido por el entorno educativo y social. El currículum se desarrolla en base a proyectos propuestos por el educador, que tienen una duración de aproximadamente 4 semanas, dependiendo de la motivación y necesidades de los niños. Estos proyectos toman el aprendizaje de los niños desde lo más concreto y cercano hacia niveles de abstracción y representación superiores. Las etapas por las cuales pasa cada proyecto son: **orientación** (contexto familiar al niño), **demonstración** (aprendizaje activo de nuevas habilidades y conceptos), **ampliación** (conectar el nuevo aprendizaje a experiencias personales y comparación y contraste de características relevantes), y **profundización** (aplicación del aprendizaje a situaciones nuevas por medio de la abstracción). Cada proyecto se repite en los años siguientes (K1 y K2: primer y segundo nivel de transición) con mayor profundidad y nivel de abstracción.

Como programa de soporte coeducacional (learning support), el colegio cuenta con un equipo de apoyo y orientación que cubre el área afectiva y académica. En el EYS existe un equipo de profesionales (psicólogos)

encargados de desarrollar un programa de afectividad y cuidado de sí mismo, y de asesorar a los docentes, en caso de ser requerido, mediante observaciones en clases y entrevistas con apoderados.

Agustín participa de un grupo de niños muy afectuoso y que reacciona positivamente a las nuevas experiencias pedagógicas, por lo cual se hace fácil mediar en el desarrollo de nuevos aprendizajes. Estos alumnos pertenecen a un grupo de familias diverso culturalmente y con un muy buen nivel educacional. Gran parte de los alumnos (80%) tienen como idioma materno el español, el cual se observa en un nivel de desarrollo oral acorde a la edad cronológica (salvo 2 casos, además de Agustín, que están en estudio).

Como barreras del aprendizaje se observa que se pretende introducir a los niños en una inmersión completa al inglés, a pesar de que el desarrollo del lenguaje en su idioma materno (español/portugués) está logrado medianamente en al menos el 40% del grupo. Esto último, considerando también estudios como los de Lindsay, Dockrell, Letchford y Mackie (2002), los cuales aseguran que el niño construye su lenguaje y su autoestima en relación con el otro; cada vez que el primero se observa deteriorado también se puede ver afectada la segunda. Cabe destacar que en este nivel no existe un apoyo específico fuera de la sala de clases para el desarrollo del español. A partir del nivel de Transición (K2) los niños tienen la oportunidad de participar diariamente de una hora de español en la cual son expuestos a actividades focalizadas específicamente en desarrollar este idioma de manera comprensiva y expresiva.

Por otro lado, en este ambiente educacional se valora sobremanera la libertad en el desempeño del educador dentro de la sala de clases, lo cual se traduce en que algunos grupos estén expuestos a situaciones de aprendizaje más aventajadas en comparación con los demás cursos.

Además, existe un “nicho” de investigación y análisis que no parece haber sido abordado en la institución anteriormente. Este último dice relación con la relevancia de desarrollar el idioma materno a edad temprana, de modo de facilitar la comprensión de instrucciones y el desempeño general posterior.

Sin duda el hecho de que la institución educativa tenga como idioma principal el inglés se traduce en un mayor desafío al momento de lograr los avances esperados en el idioma materno para este niño con trastornos en esta área del desarrollo.

## I.2 Descripción de la Evaluación Psicopedagógica

La evaluación de muestras de lenguaje auténticas, es decir, en situaciones espontáneas de juego o de interacción del niño con sus pares o adultos, junto al análisis de pruebas aplicadas, permiten una mejor planificación de actividades tendientes a mejorar aquellos aspectos deficitarios de esta área del desarrollo.

El análisis de muestras de lenguaje es de suma importancia en la evaluación de la competencia lingüística de un niño, pero debe ser complementada por tareas que permitan producir, para luego analizar, los elementos que no surgen en la muestra de lenguaje de forma espontánea.

Por lo anterior, se inició el sondeo de información observando el comportamiento y conducta lingüística del niño en un escenario auténtico (el

aula), para lo cual se realizó un registro y análisis escrito durante el período de juego espontáneo (centers) de los niños y de actividades grupales (momento de reunión en círculo, momento de trabajo con grupos pequeños). Identificados los niveles del lenguaje más deficitarios, se seleccionaron instrumentos estandarizados de evaluación que permitieran medir objetivamente estas áreas y ubicar el desempeño comparativo del niño. Los instrumentos seleccionados fueron: TEPROSIF-R, TECAL, TEGE, TAR.

### I.2.1 Observación en el aula

Se inició el proceso de recolección de resultados mediante entrevistas con los apoderados y la fonoaudióloga que lo atiende semanalmente. Luego se realizaron entrevistas informales con la educadora del año anterior (2017-2018) y con el alumno.

Se llevaron a cabo observaciones durante el trabajo colectivo diario tendientes a seleccionar situaciones ideales para llevar a cabo filmaciones de su comportamiento en instancias individuales y colectivas. Se concluyó que la situación ideal para evaluar su expresión oral es durante el período de trabajo en el que Agustín elige espontáneamente y de manera recurrente el área de construcción. En este período del día, Agustín se observa particularmente motivado por intercambiar opiniones espontáneas relativas a las construcciones que lleva a cabo con sus compañeros.

De allí surgieron 10 registros en videos de distinta duración (entre 1 y 2 minutos) en los cuales aparecen Agustín, un compañero y la educadora. De estas diez muestras se seleccionaron a modo de ejemplo 4 que fueron

transcritas. Se realizó un análisis a nivel morfosintáctico y fonológico con el objetivo de determinar qué aspectos de dichos niveles se observan mayormente interferidos, mediante un registro en el cual se identifican las palabras emitidas con errores y las frases mal conformadas.

### I.2.2 Pruebas

Considerando las dificultades fonoarticulatorias y morfosintácticas evidenciadas en el trabajo diario con Agustín junto a los datos arrojados por el informe fonoaudiológico, se tomó la determinación de evaluar su desempeño mediante pruebas estandarizadas. Con esto último, se pretende indagar en su capacidad para producir sonidos en distintos contextos verbales como también su habilidad para estructurar oraciones, considerando el orden y la relación de los elementos dentro de ellas. Se incluyó una revisión de la comprensión a nivel auditivo de Agustín para evaluar la posibilidad de descartar una deficiencia en el procesamiento del lenguaje. A continuación, se describen los instrumentos de evaluación aplicados y los objetivos asociados a cada uno de ellos.

#### I.2.2.1 **Test de Procesos de Simplificación Fonológica** (revisado)

(TEPROSIF-R) A través de esta prueba se indaga si existe un déficit fonológico mediante un recuento de Procesos de Simplificación Fonológica (PSF) presentes en la producción de palabras dadas, para luego analizarlos según los estándares entregados para la edad cronológica del niño. En el transcurso de la prueba el niño debe repetir 37 palabras en un contexto dado. Para llevar a cabo esta evaluación, el examinador le presenta al niño un

dibujo y le dice la palabra que lo representa. Luego le presenta una oración incompleta, que el niño debe completar con la misma palabra. Por ejemplo:

*“Aquí hay un INDIO”*

*“En el caballo está el \_\_\_\_\_”*

**1.2.2.2 Test para la Comprensión Auditiva del Lenguaje (TECAL).** Esta prueba de Elizabeth Carrow fue modificada para su aplicación en Chile. Se utiliza en niños entre 3 años y 6 años 11 meses de edad. Esta evaluación se aplica de modo de descartar completamente cualquier trastorno que pudiera existir a nivel de comprensión auditiva. Un aspecto interesante de este instrumento es que, de los 101 ítems que consta, evalúa por separado el vocabulario, la morfología y la sintaxis. De este modo, los 41 primeros están orientados al vocabulario, los siguientes 47 lo hacen en morfología y los 11 restantes valoran el manejo de la sintaxis. La versión aplicada corresponde a la adaptación hecha para Chile por María Mercedes Pavez (2008). La aplicación de la prueba es sencilla pues únicamente requiere que el niño escuche un estímulo auditivo y responda identificando un dibujo en una lámina que presenta tres imágenes.

Debido a la extensión de esta prueba, se sugiere que, de ser necesario, se le dé un breve descanso al niño durante su desarrollo. Para aplicarla, se presentan láminas en las que aparecen tres dibujos. Frente a cada lámina el examinador dirá el nombre de uno de los dibujos presentados. El niño deberá indicar el dibujo que corresponde a la palabra dada.

**I.2.2.3 Test Exploratorio de Gramática Española de A. Toronto (TEGE o STSG).** Ésta es una prueba para evaluar el desarrollo gramatical en niños desde los 3 años hasta los 6 años 11 meses. Permite detectar alteraciones gruesas en la sintaxis en español. Esta prueba consta de dos subpruebas: receptiva y expresiva, con 23 ítems cada una. Estos elementos se presentan en 23 pares de oraciones. Las oraciones que conforman los pares varían sólo en el elemento sintáctico evaluado; de forma que, si la categoría evaluada es el tiempo verbal, el ítem respectivo comprende dos oraciones simétricas, aunque con significado contrapuesto que van asociadas a dos dibujos que las representan. Por ejemplo: en el ítem N°8 de la Subprueba Expresiva se presenta lo siguiente:

- El niño se **vistió**.
- El niño se **viste**.

En la Subprueba Receptiva, el examinador presenta los dibujos y lee las dos oraciones que los representan sin identificar los dibujos correspondientes. Luego, repite una de ellas y solicita al niño que identifique el dibujo respectivo.

En la Subprueba Expresiva, se realiza una dinámica similar en que también el examinador presenta los dibujos y lee las dos oraciones que los representan sin identificar los dibujos correspondientes. En esta ocasión, el examinador señala uno de ellos y le pide al niño reproducir la oración correspondiente.

**I.2.2.4 Test de Articulación a la Repetición (TAR):** Elaborado por la profesora Fonoaudióloga Edith Schwalm (1981), permite evaluar el nivel

fonético de los niños, detectando posibles dislalias o inconsistencia fonémica, problemas de articulación y mide la memoria auditiva. A través de esta prueba también es posible detectar Procesos de Simplificación Fonológica (PSF) en dífonos vocálicos (au, ei, etc.), consonánticos (bl, tr, pl, etc), y en palabras polisilábicas. Durante la aplicación, el examinador produce una palabra y el niño debe repetirla.

Se tomó la decisión de aplicar la versión reducida del TAR atendiendo a las recomendaciones presentadas por Maggiolo (2017) en el estudio y análisis de este instrumento. Esta versión consta de 63 palabras bisilábicas para evaluar la producción de fonemas, 6 palabras para evaluar los diptongos (denominados dífonos vocálicos), 13 palabras para evaluar los dífonos consonánticos y 6 palabras para medir la producción de polisílabos. Finaliza con la evaluación de la producción de seis oraciones ordenadas de mayor a menor dificultad según su metría y complejidad gramatical.

Este instrumento es ampliamente utilizado en el medio de la fonoaudiología hoy en día en nuestro país para descartar la presencia de problemas articulatorios.

### I.3 Descripción de los Resultados de la Evaluación Psicopedagógica

#### I.3.1 Observaciones en el Aula

Las observaciones y registros de videos fueron llevadas a cabo durante el transcurso de “centers”, momento en el cual los alumnos eligen espontáneamente un área en la cual jugar.

En estos diálogos se puede observar que está principalmente afectado el nivel fonético fonológico y morfosintáctico. Se observan diversos tipos de

procesos de simplificación fonológica, mencionados más adelante en el marco teórico, en gran parte de las palabras que emite espontáneamente (aproximadamente un 90%). Este porcentaje de palabras es notoriamente más alto que lo esperado para su edad. Según Pereira (2013) a los 4 años se espera que se presente aproximadamente un 12% de P.S.F., aunque algunos autores (Albalá, Capelli y Marrero, 1996) postulan que en ciertos casos estos procesos pueden llegar a extinguirse recién a los 6 años.

Considerando la categorización realizada por Jakobson (1941) Agustín se encuentra dentro de lo esperado para su rango de edad ya que los fonemas que tiene dificultad para pronunciar son los dífonos consonánticos que deben estar comenzando a manejar a esta edad (/pl/, /bl/, /fl/, etc). Los que tiene mayor dificultad de reproducir son todos aquellos que incorporan la /r/ que son los últimos en ser adquiridos (a los 5 años aproximadamente).

Sin duda, el aspecto morfosintáctico es el que evidencia mayor interferencia en el lenguaje espontáneo, ya que se observa gran parte de las oraciones estructuradas deficientemente e incluso algunas son incomprensibles. Utiliza oraciones simples para su edad, pues ya debiera estar produciendo estructuras sintácticas más complejas junto a oraciones simples de mayor metría y oraciones de mayor complejidad como las subordinadas o coordinadas (Owens, 2003), como se presenta más adelante en el marco teórico.

No se observan situaciones espontaneas en que el niño relate situaciones pasadas utilizando los tiempos correctamente, lo cual debiera comenzar a aparecer a los 3 años aproximadamente (Owens,2013).

Responde a preguntas, pero al verse enfrentado a la necesidad de relatar algo más complejo, usa onomatopeyas y gestos. Esta observación se contrapone a lo expuesto por Del Río y Vilaseca (1988) y otros autores mencionados en el marco teórico, quienes sostienen que desde los 3 años debiera iniciarse el uso de oraciones que incluyan morfología verbal variada e incluso perífrasis (voy a comer=comeré) en tiempo futuro y pasado.

Se observa escaso uso de adjetivos, pronombres, adverbios y preposiciones, que debieran ser utilizadas entre los 3 y medio y los 4 años según los autores citados en el párrafo anterior. Utiliza asimismo artículos singulares y principalmente las preposiciones “con” y “en”. Omite principalmente la preposición “para” cuando se requiere usarla (“*no caerse*” en vez de “*para no caerse*”). Utiliza conjunción “y” ocasionalmente.

### I.3.2 Pruebas

#### I.3.2.1 TEPROSIF-R

Durante la aplicación de esta prueba se observa que Agustín comienza a mover distintas partes del cuerpo mientras habla, luego de pasar por la décima palabra. Posteriormente, interrumpe la evaluación para preguntar cuantas palabras más le quedan. Cuando debe reproducir la palabra “*dinosaurio*” comenta “*me cantan pero mese saurio*”, refiriéndose a que le gustan los dinosaurios. A la altura de la palabra 17 parece no comprender la instrucción, que es la misma desde el comienzo. Se observa distraído y cansado. Se le dice:

Examinador: Aquí hay un INDIO.

Agustín: Aquí e un INDIO

Examinador: En el caballo está el \_\_\_\_\_

Agustín: el..... -se queda mirando el dibujo un segundo, y continúa indicando la hoja- abiba el...

Examinador: ¿quién está?, ¿cómo se llama? El...

Agustín: El

Examinador: Mira, "Aquí hay un INDIO"

Agustín: Aquí a un indio

Examinador: En el caballo está el \_\_\_\_\_

Agustín: El un indio.

En general se observa que en vez de completar la siguiente frase únicamente con la palabra faltante, tiende a repetir cada palabra que emite el examinador, sin diferenciar la que se le solicita del resto. Puede ser resultado de fatiga o que no comprende bien las instrucciones o que no diferencia la palabra dentro de la oración.

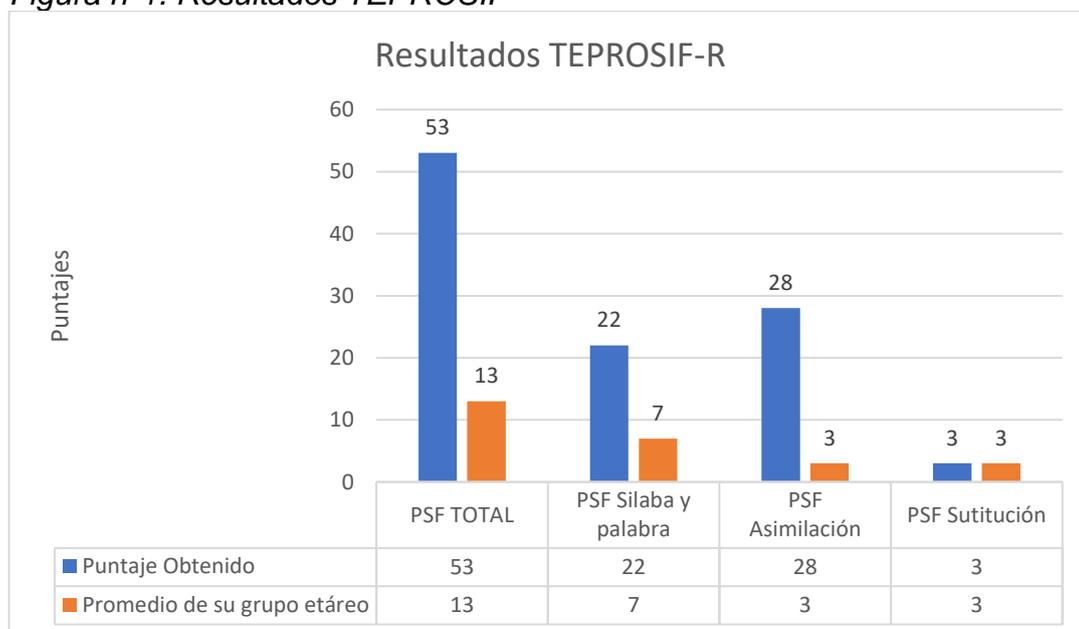
Con el fin de facilitar la interpretación de los resultados, en las normas se han considerado tres niveles de desempeño: normal, de riesgo y deficitario. Cabe destacar que en esta prueba la escala de evaluación es inversa a lo habitual; mientras más bajo el puntaje obtenido, mejor el desempeño.

*Tabla n°1. Nivel de desempeño según el total de P.S.F y por tipo, para niños entre 4 años y 4 años 11 meses.*

	Puntaje obtenido	Nivel de desempeño	Descripción
Test Completo PSF	53 (Normal hasta 23. Prom. 13)	DÉFICIT	Presenta francamente problemas en su desarrollo
Estructura Silábica y de la Palabra	22 (Normal hasta 14. Prom. 7 )	DÉFICIT	fonológico que es necesario abordar
PSF de Asimilación	28 (Normal hasta 6. Prom. 3)	DÉFICIT	
PSF de Sustitución	3 (Normal hasta 6. Prom. 3)	NORMAL	La cantidad de PSF de sustitución emitidos, es esperable para su edad.

Se evidencian en total 53 PSF, lo cual lo ubicaría en un nivel de desempeño déficit que se encuentra por sobre la tercera desviación estándar. De estos PSF totales, 22 corresponden a la estructura de la sílaba y la palabra, 28 son de asimilación y 3 son de sustitución.

Figura n°1. Resultados TEPROSIF



Como se observa en la figura N°1, a excepción de los PSF de sustitución, Agustín se encuentra notoriamente por sobre los PSF que se producen en promedio en su rango de edad, acusando un nivel de desempeño deficitario y la necesidad de apoyo específico en el área fonológica del desarrollo del lenguaje.

Según refieren especialistas en fonoaudiología cobra real importancia el hecho de que la mayor parte de los procesos de simplificación correspondan a asimilación, ya que son los más difíciles de intervenir debido a que normalmente se refieren a una afectación de la discriminación auditiva. Es decir, en este tipo de simplificación el niño habitualmente no reconoce en un 100% los rasgos distintivos de cada fonema sustituido por lo cual tiende a

confundirlos con otros de similares características (por zona o modo de producción). Esta información no está sustentada en estudios ni investigaciones científicas, sino exclusivamente en la apreciación de especialistas durante el ejercicio de su profesión (fonoaudiólogas consultadas: Amaya Espina, María Paz Rojas).

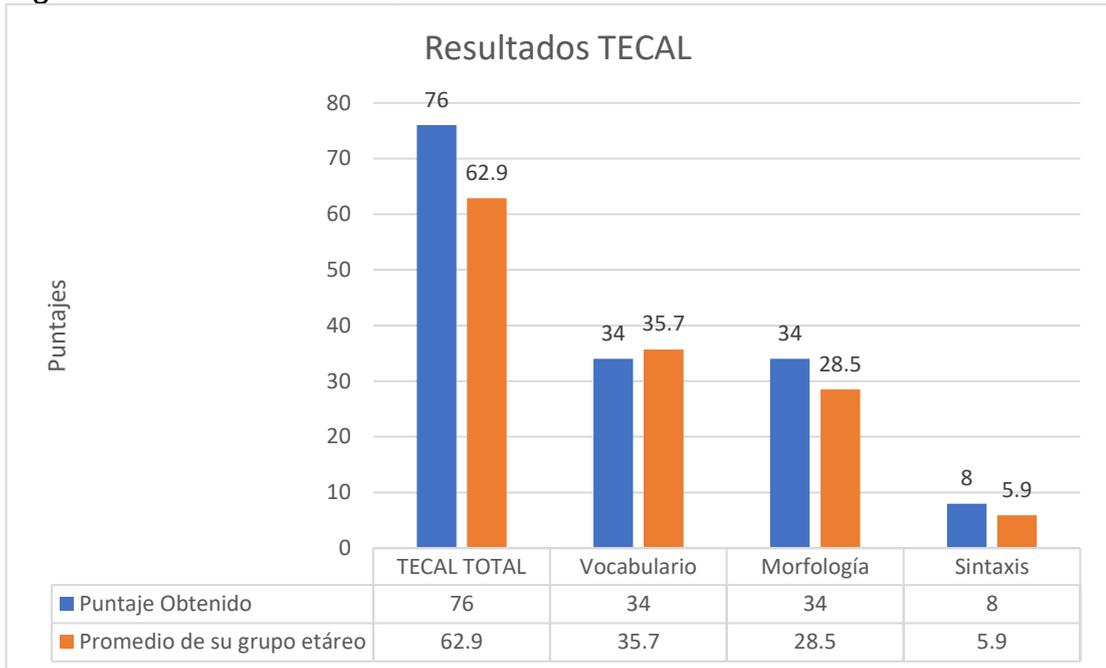
### I.3.2.2 TECAL

Con el objeto de facilitar la ubicación del niño según el rendimiento de su grupo etario, se presentan tablas con puntajes obtenidos en cada aspecto, considerando el rendimiento promedio y las desviaciones estándar de aquellos niños sin problemas de lenguaje en el rango de edad correspondiente a Agustín. Posteriormente se interpretan los resultados obtenidos por el niño en cada aspecto según los datos entregados en cada tabla. Es importante destacar que las normas propuestas deben considerarse sólo como referencia ya que no corresponden a una estandarización.

*Tabla n°2. Puntaje TECAL*

	Puntaje obtenido	Categoría
Test Completo	76 (Normal 53.9-71.9. Prom. 62.9)	Sobre lo normal
Vocabulario	34 (Normal 33-38.4. Prom. 35.7)	Normal
Morfología	34 (Normal 22.8-34.2. Prom.28.5)	Normal
Sintaxis	8 (Normal 4.2-7.6. Prom. 5.9)	Sobre lo normal

Figura n°2. Resultados TECAL



En el transcurso de la evaluación Agustín se mostró colaborador y tranquilo. Debido a la extensión de la evaluación, ésta debió ser aplicada en dos partes.

Se observa claramente que, en todos los aspectos relacionados con la comprensión auditiva, Agustín está por sobre el promedio del rendimiento correspondiente a su rango de edad en niños neurotípicos en este aspecto del lenguaje.

### I.3.2.3 TEGE

Se tomó la determinación de aplicar esta prueba de manera de corroborar el diagnóstico de debilidad en el área morfosintáctica detectado previamente mediante el análisis de corpus lingüístico.

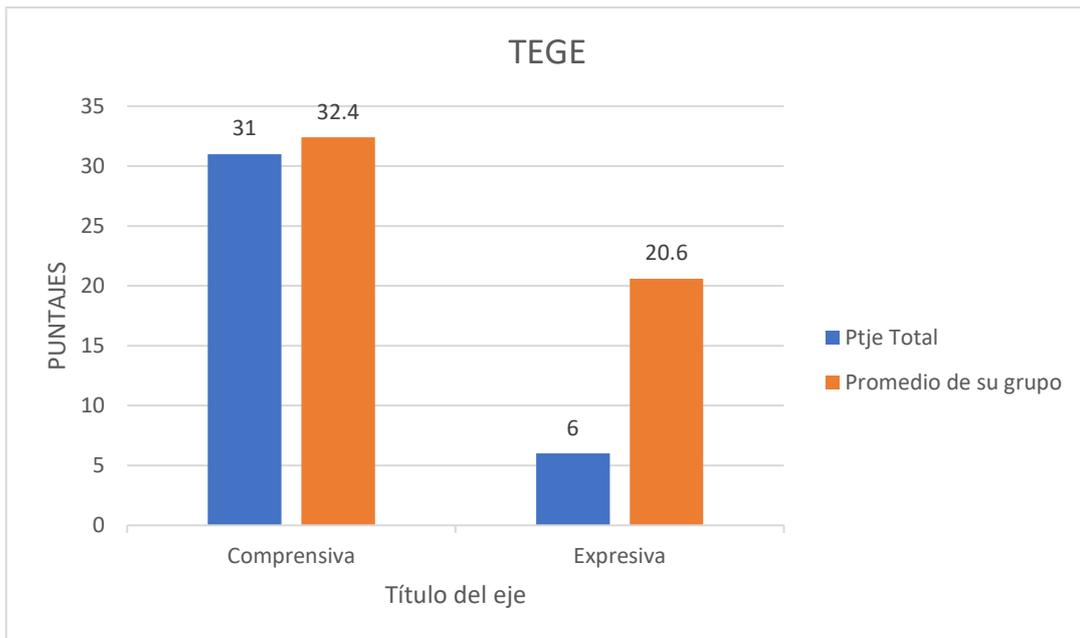
En la aplicación de esta prueba se hizo necesario separar ambas pruebas debido a la fatiga presentada por el niño. Se observó cansado y dudoso frente a ambas evaluaciones, aunque más específicamente en la expresiva,

donde fue necesario que recordara la frase adecuada para luego reproducirla desfasada en el tiempo. La mayor parte de las respuestas no tenían relación con la imagen presentada, ya que al no ser capaz de reproducir la oración por sí mismo considerando la estructura gramatical involucrada, se le hacía imposible hacerlo.

En la tabla N°3 se describe el puntaje promedio para el grupo etéreo de Agustín en ambas pruebas y su desviación estándar. Los niños con puntuaciones equivalentes o más bajas que la segunda desviación estándar presentan un desempeño gramatical deficitario y requieren de apoyo terapéutico.

*Tabla n°3. Puntaje TEGE*

	<b>Puntaje obtenido</b>	<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>
<b>Subprueba Receptiva (comprensiva)</b>	31 (Normal 28.5-36.3 Prom. 32.4)	Normal	Presenta un desempeño gramatical normal en el área receptiva.
<b>Sub prueba Expresiva</b>	6 (Normal 13.9-27.3. Prom.20.6 )	Déficit	Presenta un desempeño gramatical deficitario en el área expresiva.



En conclusión, su desempeño gramatical es normal en la comprensión a nivel receptivo, pero es a su vez deficitario en la expresión al ubicarse bajo -2DS. Luego de analizar los resultados obtenidos en esta prueba se tomó la determinación de aplicar un TAR para descartar problemas de tipo fonarticulatorio.

#### I.3.2.4 TAR

Tabla n°4. TAR Puntaje TAR

	Puntaje obtenido	Categoría	Descripción
PSF Asimilación	22	Déficit	Presenta un trastorno a nivel fonarticulatorio .
PSF Sustitución	6		
PSF Estructura Silábica	6		
	34 (máx. 20 PSF)		

Esta prueba arrojó 22 PSF de asimilación, 6 PSF de sustitución y 6 PSF de estructura silábica. Estos resultados coinciden con los observados en el

TEPROSIF-R en relación a un evidente trastorno a nivel de procesos de simplificación fonológica, principalmente de tipo asimilación, ya que para esta prueba se considera dentro de lo normal producir hasta 20 PSF según Maggiolo (2017).

Los PSF relacionados con la sílaba observados, tienen en común que se presentan en palabras polisilábicas y/o de tres sílabas que contengan un fonema en posición trabante (por ejemplo, objeto:/oteto/).

A través de esta prueba fue posible determinar que Agustín no presenta problemas de articulación del fonema /r/, ya que de 18 palabras que incluyen este fonema logró articular correctamente en 5 oportunidades, por lo tanto, está dentro de los procesos de simplificación fonológica normales para su edad con esta letra.

El último ítem, que incluye la repetición de oraciones, se lleva a cabo de modo referencial para evaluar la capacidad de memorización y reproducción de oraciones simples y compuestas del niño. Este apartado incluye seis oraciones que ordenadas de mayor a menor complejidad según su metría y complejidad gramatical.

En el caso de Agustín, se evidencia nuevamente un trastorno específico del lenguaje, debido a que sólo logró reproducir correctamente las dos primeras oraciones que incluso presentaron problemas de articulación en más de una de sus palabras. En la reproducción de la tercera frase “Ana se fue al jardín con su gatito”, se observa que el niño no logra recordar todas las palabras que componen la oración, sin embargo, sí toma en cuenta el sentido. Él dice: “*Ana se fue con su gatito afuera*”. Esta situación hace pensar que en ese caso la dificultad está centrada en la memorización de las palabras y no en

la comprensión del lenguaje. Las últimas dos oraciones no logró repetirlas. Éste último resultado refuerza la idea de trabajar el aspecto sintáctico del lenguaje de Agustín.

#### I.4 Síntesis Diagnóstica

Las observaciones y entrevistas realizadas a Agustín evidencian que tiene una clara preferencia por llevar a cabo juegos de construcción que incluyan bloques de diversos tamaños, autitos, personas y animales pequeños. Su empatía y cordialidad junto a su gran habilidad por desarrollar historias en torno a estos materiales, frecuentemente motiva a sus compañeros de curso a involucrarse en sus juegos. Esta situación hizo posible un buen registro anecdótico de conversaciones espontáneas en las cuales se observó evidente alteración del nivel fonético fonológico y principalmente del nivel morfosintáctico en relación a lo esperado para su edad cronológica, como se detalló previamente en el análisis de resultados.

Frente al desarrollo de las pruebas realizadas se observa cooperador y se esfuerza por lograr buenos resultados.

Los mejores resultados se evidenciaron, como era esperado, en el TECAL, debido a que el área de comprensión del lenguaje no muestra dificultades.

En la prueba completa y en el apartado relativo a la comprensión sintáctica logró resultados inclusive superiores a los esperados para su edad.

Por otro lado, el cansancio evidenciado durante el desarrollo de algunas pruebas que evalúan el aspecto expresivo del lenguaje puede ser resultado de que aquellas habilidades lingüísticas son las que revisten mayor dificultad para el niño. Éste es el caso del Teptosif-R, en el cual obtuvo resultados

notoriamente bajos para procesos de simplificación fonológicos relacionados directamente con su dificultad para pronunciar algunas palabras. Lo mismo ocurre en los resultados del TAR en los cuales se evidencia una imposibilidad de repetir oraciones estructuradas y de mediana metría producidas por el adulto. Se observa reticente a repetir las después de la primera seguramente por la dificultad que le produce hacerlo. En esta prueba se observa un compromiso de la memoria auditiva junto a las dificultades de articulación de los sonidos.

Los resultados en la Prueba Expresiva del TEGE justifican la continuación del apoyo fonoaudiológico que Agustín tiene hasta ahora y sugieren generar estrategias orientadas a reforzar el lenguaje expresivo y su desarrollo morfosintáctico dentro de la sala de clases.

Se evidencia la necesidad de enfocar la propuesta de intervención en el aspecto morfológico (uso de elementos como artículos, preposiciones, nexos, etc.) y sintáctico (metría y complejidad de las oraciones).

En los aspectos fonético fonológica se requiere abordar principalmente los procesos de simplificación fonológica ya que fue posible medir la producción adecuada de todos los fonemas a excepción del /rr/ que tiene tiempo de ser desarrollado hasta aproximadamente los 6 años.

En conclusión y recogiendo los resultados de todas las evaluaciones realizadas, **se hace necesario generar estrategias de aprendizaje enfocadas a subsanar las necesidades educativas especiales que tiene Agustín en los aspectos fonético-fonológicos y morfosintácticos de su lenguaje expresivo.** Considerando que el ambiente escolar es principalmente en un segundo idioma, se hace necesario generar

actividades orientadas a desarrollar el lenguaje materno en momentos específicos del día, en los cuales se puede trabajar con él y con otros compañeros que presenten trastornos de lenguaje similares, como así también con aquellos en los cuales se observe un lenguaje expresivo aventajado que puedan actuar como modelos de aprendizaje. Tendremos así una intervención dentro del modelo de inclusión, en que se trabajan necesidades educativas en sala incluyendo a otros compañeros junto a Agustín. Asimismo, él percibirá esta intervención como parte de sus tareas escolares cotidianas sin ver comprometida su autoestima.

Considerando el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) en dichas oportunidades se utilizarán múltiples formas de representación de los contenidos trabajados, múltiples formas de acción y expresión de los alumnos y, por último, considerando la necesidad de generar un prototipo auténtico, se tendrán en cuenta las motivaciones de Agustín para desarrollar actividades que llamen particularmente su atención.

## II MARCO TEÓRICO

### Introducción

Esta intervención se sustenta en el modelo de Inclusión y en el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), por lo cual serán mencionados brevemente junto a las políticas públicas aplicadas en la actualidad en nuestro país y que se amparan en dicho modelo. A continuación, se presentan teorías que describen el desarrollo expresivo en niños neurotípicos entre 3 y 5 años.

En este apartado se consideran estudios que sustentan la necesidad de apoyar la evolución del lenguaje oral a edad temprana y se presentan investigaciones disponibles respecto al modo más efectivo y los requisitos necesarios para abordar la evolución del lenguaje oral, en las edades antes mencionadas, a nivel mundial y nacional.

### II.1 Inclusión, Diseño Universal del aprendizaje (DUA) y Políticas Públicas.

La UNESCO (2009) fomenta en la actualidad una Educación Inclusiva a nivel mundial, y la define el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo de esta manera la exclusión en la educación. Esto comprende modificar los contenidos, las estrategias pedagógicas, las formas de aproximarse a los contenidos, con una visión común en la cual se deben incluir a todos los niños con la convicción de que pasa a ser responsabilidad del sistema educativo regular y educar a todos los niños.

Considera a cada niño como un individuo con características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje diferentes. Afirma que son los sistemas educativos y programas de educación los que deben estar diseñados para satisfacer las necesidades y características de todos los estudiantes. El sistema educativo debe estar permanentemente reflexionando acerca de cómo puede ser transformado y/o adaptado a fin de que responda a las necesidades de los estudiantes.

Los trastornos del aprendizaje erosionan la efectividad del esfuerzo educativo en el aula, razón por la cual deben ser abordados lo más tempranamente posible. Así lo refuerzan diversos estudios actuales (Cardemil y Román 2016) los cuales ponen en evidencia la gran importancia que reviste la educación temprana en el desarrollo cognitivo y sociocultural del niño, y consecuentemente en el éxito escolar futuro. Es así como en Chile en el año 2013 se implementó la gratuidad para el ingreso a los niveles de prebásica medio mayor y transición (4 a 6 años). Actualmente se está tramitando un proyecto de ley en el congreso para extender este beneficio al nivel medio menor (3 a 4 años). En esta misma dirección, la estimulación adecuada y temprana del desarrollo del lenguaje en el preescolar ha sido largamente abordada desde hace décadas por distintos científicos quienes han llevado a cabo investigaciones concluyentes respecto a lo determinante del lenguaje en la construcción del pensamiento y el desarrollo de la mente.

Nuestro país no ha quedado al margen de estas decisiones y, a nivel de políticas públicas, se han generado iniciativas legales como la ley de Inclusión Escolar (20.845 y 20.854) que entrega las condiciones para que los niños y jóvenes que asistan a instituciones que reciben subvención del

estado tengan una educación de calidad, ponen término a la discriminación de todo tipo (religiosa, orientación sexual, rendimiento académico, etc) y finalizan con el sistema de copago de los apoderados. El decreto supremo 170, por otro lado, brinda recursos adicionales en función de: el diagnóstico oportuno de las NEE, brindar recursos materiales, humanos y técnicos especializados para cumplir con este cometido.

El decreto 83 de diversificación de la enseñanza está orientado a flexibilizar las medidas curriculares con el propósito de asegurar los aprendizajes a través de propuestas educativas pertinentes y de calidad.

La ley de 'Equidad en Educación Parvularia' que fue despachada al congreso por el presidente de la república el 7 de marzo del presente año, busca dar oportunidades de educación de calidad y gratuita a todos aquellos niños entre 2 y 4 años. Con esta iniciativa, se pretende generar aprendizajes significativos desde una edad temprana buscando un desarrollo integral e "incidir positivamente en la trayectoria educativa del niño" (Mineduc.cl). Además de la subvención regular para el nivel, el proyecto de ley crea una subvención de Apoyo del Aprendizaje en Educación Parvularia (SAAEP). Éste es un aporte adicional orientado a aquellos niños que pertenecen a los cuatro quintiles más vulnerables de la población. Este proyecto también se hace cargo de la Inclusión Educativa en la cual se otorga una subvención específica para apoyar al primer nivel educativo que el establecimiento recibe por cada niño con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que atienda.

## II.2 El Desarrollo del Lenguaje en la Etapa Preescolar.

El lenguaje es la combinación arbitraria de códigos, usado para expresar ideas, conocimientos, y pensamientos (Lahey, 1988; Owens,2003). Pereira (2013) hace referencia a que cualquier ser humano que no tenga dañado algún aspecto del desarrollo será capaz de hablar tarde o temprano simplemente por el hecho de estar en contacto con otros individuos.

El tema aquí es la valiosa posibilidad que tenemos como adultos, tanto padres como educadores, de potenciar el desarrollo del lenguaje lo más tempranamente posible desde un ambiente rico en experiencias, generando con nuestro actuar oportunidades que permitan al niño lograr más rápidamente aquellos aprendizajes para los cuales está evolutivamente preparado. Diversos estudios concluyen que existen períodos en los cuales el ser humano es más sensible a la adquisición de ciertos aprendizajes y desarrollo de habilidades:

Ya a mediados del siglo pasado María Montessori (1959) planteaba la existencia de períodos sensibles que debían ser atendidos pues tenían una duración definida. Uno de ellos es el período sensible del lenguaje en el cual el niño se siente más atraído a aprender y producir palabras nuevas. Estudios más contemporáneos confirman esta teoría. Según Jusczyk (1997) citado en Pereira (2013) la capacidad “psico acústica” de los bebés de 6 meses, que les permite discriminar todos los fonemas de cualquier lengua humana, aparentemente se pierde con el tiempo si no estamos expuestos a ciertos contrastes fonéticos. De este modo, mientras un japonés adulto no logra discriminar entre el fonema /l/ y /r/, un bebé japonés de unos cuantos meses sí puede hacerlo.

Montessori (1959) postulaba que estos períodos sensibles se observaban más claramente en la edad preescolar. Plantea por ejemplo un período sensible en el cual el niño se observa propenso a la atracción por los objetos pequeños, que requieren el uso de la motricidad fina y sus sentidos. Luego entre los tres y los seis años se presenta una fuerte sensibilidad por socializar, hacer amigos y compartir experiencias. Del mismo modo hace referencia al período sensible del lenguaje, durante la etapa preescolar, en el que el niño se siente naturalmente atraído a repetir una y otra vez palabras nuevas y/o que le parecen entretenidas de reproducir (Montessori, 1964).

Lenguaje, habla y comunicación son términos que interactúan en cualquier estudio referente al desarrollo del lenguaje. El habla se refiere a la expresión verbal del lenguaje (Owens 2003), siendo uno de los medios que permite lograr la comunicación; se refiere al intercambio de mensajes, ya sea gestual, oral o escrito; involucra gestos, expresiones faciales y posturas corporales. Tanto el habla como el lenguaje son parte de un proceso más amplio de comunicación.

Owens (2004) sostiene que se requiere de la fortaleza de cinco pilares sobre los que se estructura un buen lenguaje: correcto funcionamiento y maduración adecuada del sistema nervioso, ausencia de lesiones en el aparato fonador y el sistema auditivo, capacidad intelectual y habilidades sociales mínimas y contacto con hablantes competentes.

Siguiendo lo propuesto por Owens, Monfort (2001) sostiene que el lenguaje oral se aprende naturalmente en contacto con el medio, siendo de gran importancia para el desarrollo y desempeño de toda persona. Éste incide en la forma en que el individuo se relaciona con el medio que lo rodea y se

comunica adecuadamente. Así lo apoyan diversos autores como Chomsky (1989, citado en Psicologiaymente.com) quien señala que el lenguaje humano permite expresar infinidad de ideas, informaciones y emociones.

Molina García (1997) afirma que la variable más determinante del éxito o fracaso escolar es el nivel de desarrollo del lenguaje que manifiesta un niño a la hora de ingresar al sistema escolar. En esta misma línea, estudios como el presentados por Whorall y Cabell (2016) enfatizan el desarrollo del lenguaje oral como crítico para el éxito futuro en lectura. Investigaciones recientes (González, Martín y Delgado, 2010; Orellana, 2010; Christensen, 2001; Vellutino y Scanlon, 2001, citados en Bravo, 2004) han demostrado la importancia del desarrollo del lenguaje oral como base para el desarrollo del lenguaje escrito.

En este sentido los educadores preescolares deben apoyar esta área del lenguaje por medio de conversaciones con un propósito establecido que incluyan vocabulario sofisticado, apoyen los intereses de los niños, utilicen preguntas abiertas y planteen temas cognitivamente desafiantes.

La mayor relevancia que se otorga hoy en día a la participación del educando en el proceso de enseñanza-aprendizaje, requiere de un buen desarrollo de su lenguaje oral, que le permita comunicarse adecuada y pertinentemente, como también participar eficazmente de actividades de trabajo colaborativo.

Desde el ámbito de la psicología, estudiosos como Vigotsky (1978), hacen énfasis en el desarrollo del lenguaje en la infancia como instrumento para organizar el pensamiento y planificar la solución de problemas antes de actuar. Identifica a la función cognitiva y comunicativa del lenguaje como el

fundamento de aquello que nos distingue de los animales y plantea la necesidad de proporcionar un andamiaje que permita al niño acceder al aprendizaje e irlo retirando paulatinamente en la medida que vaya siendo posible. Habla de un nivel de desarrollo real y uno potencial. El primero se refiere a la capacidad de la persona de resolver por sí misma un problema o lograr un nuevo aprendizaje de manera independiente, el segundo tiene relación con un nivel al que esa misma persona podría llegar con el “andamiaje” facilitado por otro que tiene igual o mayor capacidad.

En esta misma línea Salvador (1996) asigna al lenguaje oral la función de permitir la codificación y organización del pensamiento, cooperando de esta forma en el proceso de reflexión y conceptualización. Asimismo, se menciona que este aspecto del lenguaje permite la comunicación entre las personas y consecuentemente favorece la socialización, facilita la satisfacción de las necesidades básicas, favorece la expresión de ideas y sentimientos, como también facilita la evolución de las habilidades mentales superiores involucradas en los procesos de aprendizaje, como son la abstracción, la capacidad de análisis y síntesis, y la posibilidad de representar.

Según Luria (1980, citado en Salvador, 1996) "El lenguaje tiene la finalidad de dar forma final al pensamiento; de prepararlo para la actividad intelectual, a la vez que indica la naturaleza social de la actividad intelectual del hombre, hecho que le distingue radicalmente del animal". (p.2)

### II.3 Niveles del Lenguaje

El estudio del lenguaje puede ser mejor abordado considerando los componentes de la lengua encontrados ampliamente en bibliografía respecto al tema (Gallardo y Gallego, 2003; Owens, 2013; Pereira, 2013; Rodríguez y Santana, 2003). Los componentes son: **Fonología**, entendida como el estudio del material sonoro (fonemas); **Morfología**, la cual analiza las unidades mínimas o morfemas, cuya función es expresar significado; **Sintaxis**, que estudia el orden y las relaciones de dependencia que existe entre los elementos de la oración; **Semántica**, referida al significado de las palabras y de las oraciones; y **Pragmática**, que estudia el uso del lenguaje en su contexto social, situacional y comunicativo, de cómo con el lenguaje hacemos interpretaciones y modificaciones dependiendo de la circunstancia social en la cual estamos insertos.

Para una mejor comprensión de estos componentes, se presentan en niveles de estudio: **fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático.**

Por su parte, Bloom y Lahey (1978), citado en Pereira (2013), proponen analizarlo según su forma, contenido y uso. La forma incluye la sintaxis, la morfología y la fonología; mientras que el contenido se refiere a la semántica (significado), y el uso se refiere a la pragmática. Estos autores proponen que aprender a hablar exige en el niño la capacidad de expresar contenidos cada vez más complejos en formas convencionales y apropiados al contexto. A modo de síntesis se presenta, a continuación, una tabla explicativa del desarrollo evolutivo del lenguaje según Owens (2003), considerando la forma, contenido y uso de éste. Cabe destacar que para efectos de este

estudio se incluirá únicamente la Etapa Lingüística, obviando la Prelingüística.

Tabla N°5: Desarrollo del Lenguaje

Etapa Lingüística		12-18m	18-24m	24-30m	30-36m	3-4años	4-5años
F o r m a	Maneja /b,p,m,t,d,k/	Maneja /b,p,m,t,d,k/	Maneja /b,p,m,t,d,k/	Maneja /b,p,m,t,d,k/ ,k, g, n,j,ñ,f/	Maneja /b,p,m,t,d,k, g, n,j,ñ,f, y,ch,d,l/	Maneja /b,p,m,t,d,k, g, n,j,ñ,f, y,ch,d,l, r,rr/	Maneja /b,p,m,t,d,k, g, n,j,ñ,f, y,ch,d,l, r,rr/
	Palabras tipo CVCV  Etapa holofrásica: enunciados de una palabra	Frases de 2 y 3 palabras, sin conectores.	Palabras de 3 sílabas.  Frases de 3 palabras (24m). 2 oraciones simples unidas por silencios (30m)	Oracione s Coordina das: 2 oracione s simples unidas por "y" (36m)	Dífonos vocálicos (avión, auto, fui). Inicio uso oración compleja (4a)	4,6 díf. consonánticos /l:/pl/,/bl/,etc  4,6:/r/,díf.s conson. /r/: pr, br, etc  4,9; /rr/	5: uso frecuente de oraciones complejas
C o n t e n i d o	12 meses: 3 palabras  18 meses: 10 palabras	24 meses: 50 palabras  Define por experiencia (2 años)  Categorías primarias: animales, partes del cuerpo, prendas de vestir.	Maneja categorías primarias:  animales, partes del cuerpo, prendas de vestir, objetos de uso común, juguetes.	Categorías primarias . Define objetos por uso.	Define objetos por característic a.  Categorías secundarias: medios de transporte, herramientas , útiles escolares, instrumentos , partes casa, etc	Define objetos por categorías. Categorías secundarias: medios de transporte, herramientas, útiles, etc	
U s o	Desarrollo de las funciones: instrumental, reguladora, interactiva, personal, heurística, imaginativa, informativa.	Desarrollo de las funciones:  Pragmática (leng. como acción) y metética (leng. como aprendizaje)	Desarrollo de las funciones ideativa, interpersonal y textual.				

Debido a las debilidades del lenguaje observadas en el niño sujeto de este estudio, se ahondará principalmente en los niveles fonético fonológico y morfosintáctico del desarrollo del lenguaje.

### II.3.1 Nivel Fonético Fonológico

*Tabla N°6: Desarrollo Nivel Fonético (Jakobson,1941), citado en Aguilar (2014)*

Edad	Descripción
2 años-2 años 6 meses	Fonemas /p/,/t/,/k/,/b/,/m/ y todas las vocales
2 años 6 meses -3 años	Fonemas /g/,/n/,/j/,/ñ/.
3 años-3 años 6 meses	Fonemas /f/,/y/,/ch/. Aproximación a los dífonos vocálicos al final de la etapa.
3 años 6 meses – 4 años	Fonemas /l/,/d/. Adquisición total de dífonos vocálicos al final de la etapa.
4 años – 4 años 6 meses	Dífonos consonánticos con /l/, /pl/, /bl/. /fl/. /cl/, /gl/, /tl/. Fonema /s/.
4 años 6 meses – 5 años	Fonema /r/ vibrante simple
4 años 6 meses – 4 años 9 meses	Dífonos consonánticos con /r-/dr/ última
4 años 9 meses – 5 años	Fonema /r/ vibrante múltiple

Owens (2003) hace referencia a algunos estudios en los cuales se plantea que los primeros sonidos en ser adquiridos son las vocales, para ser seguidas por las consonantes. Sin embargo, sostiene que pueden existir grandes diferencias individuales en la adquisición de los sonidos, las cuales pueden llegar a variar en tres años entre un niño y otro. Del mismo modo, hace mención de que los sonidos que van al principio de la palabra se emiten mejor mientras que las sílabas trabantes y los sinfonos (grupo consonántico dentro de una sílaba o dífonos consonánticos) pueden adquirirse hasta los 7 u 8 años.

Pereira (2013), plantea que el desarrollo fonológico de los niños no es homogéneo. Es así como algunos niños más conservadores inician la producción de aquellos sonidos iniciales que dominan con más facilidad, así como otros más arriesgados prefieren abordar aquellos que no dominan en absoluto. Del mismo modo, existen diferencias en algunos que adoptan un estilo más global (estilo gestáltico), intentando reproducir frases completas, y otros que prefieren producir una palabra a la vez (estilo referencial).

Según este autor, luego que el niño maneja aproximadamente 50 palabras (18 meses) y hasta alrededor de los 4 años, sus producciones se hacen cada vez más complejas, siendo capaces de producir casi la mayoría de las consonantes y combinaciones de consonantes y vocales, con excepción de la /rr/ y algunos grupos de consonantes (dífonos o secuencias consonánticas) y diptongos (o dífonos vocálicos).

Pereira (2013) menciona que los Procesos de Simplificación Fonológica (PSF), los cuales antiguamente se conocían como deformaciones de las palabras, son estrategias que utiliza el niño para poder producir la palabra en las cuales reemplaza un fonema para hacerlo igual o semejante a otro presente en la palabra. Estos procesos disminuyen significativamente entre 1 año 8 meses (68%) y los 4 años 4 meses (12%), produciéndose el descenso más abrupto a los dos años (33%). Lo más frecuente es observar que estos procesos tienden a desaparecer hacia los cuatro años, aunque autores como Albalá, Marrero y Capelli (1996) sostienen que pueden llegar a extinguirse completamente recién a los 6 años. Dentro de los procesos de simplificación fonológica, destacan los siguientes (Bosch, 1983): de sustitución de un sonido por otro (*wojo* por rojo, *pelo* por perro), de

asimilación de un sonido a otro próximo (*bobo* por *globo*), de simplificación de la estructura silábica. Éste último incluye reducción de grupos consonánticos (*ten* por *tren*), reducción de diptongo a un elemento (*dente* por *diente*), pérdida de coda silábica (*lapi* por *lápiz*), omisión de sílabas iniciales átonas (*melo* por *caramelo*). El desarrollo en esta área está dado por la progresiva eliminación de los procesos de simplificación fonológica hasta lograr producir las palabras correctamente.

Estos procesos serán ampliamente abordados más adelante en el análisis de la aplicación de los tests Teptosif y TAR.

A partir de los cuatro años se logran grandes avances en el ajuste morfofonológico, por ejemplo, al modificar las raíces de las palabras al conjugar los verbos (*está lloviendo* en vez de *lluviendo*).

Cabe destacar que el desarrollo de la conciencia fonológica es predictor de buenas habilidades lectoras futuras. Por lo tanto, se hace necesario considerarlo dentro de un programa de reforzamiento del área fonológica.

Con el objeto de comprender mejor la posición de articulación de un fonema, se considera posición inicial cuando el fonema inicia la primera sílaba de la palabra (/d/ en “dama”), medial cuando inicia la sílaba ubicada en el centro de un trisílabo (/d/ en “cadena”) y final cuando inicia la sílaba final (/d/ en “codo”). La posición trabante (sílabas inversas) en cambio corresponde al fonema en posición final de una sílaba, es decir, a la coda silábica (ejemplo /d/ en “admite”). (Maggiolo, 2017).

### II.3.2 Nivel Morfosintáctico

Una forma clara de abordar el aspecto morfológico es considerando la explicación propuesta en la investigación de Granados (2012); en dicho estudio se presenta el nivel morfológico del lenguaje como el conocimiento que maneja el individuo acerca de la conformación de las palabras en una lengua en particular.

Según Owens (2003) los niños de tres años se caracterizan por lograr mayor independencia en el manejo de sus necesidades como también aumentan su capacidad de memorizar eventos, lo cual influye en su capacidad para relatar hechos pasados y ser más eficientes en la resolución de problemas. Es así como sus habilidades lingüísticas evolucionan rápidamente en esta etapa.

Owens (2003) plantea que un niño de tres años puede construir oraciones de tres o cuatro palabras y que sus frases son sencillas y compuestas de sujeto y verbo. En el caso de la lengua española el sujeto aparece frecuentemente de manera implícita ((yo) quiero comer). Según este mismo autor, a los cuatro años se comienzan a producir oraciones cada vez más complejas, el niño aún tiene algunas dificultades para responder a “cómo” y “porqué”, y se basa en el orden de las palabras para entender las oraciones. A esta edad el niño se caracteriza por relatar historias que les pueden haber ocurrido como también historias inventadas. En cuanto al uso de la gramática, los niños de 4 años habitualmente pueden unir oraciones simples para construir unidades más largas, usando conjunciones como “y”, “pero”, “si” y pronombres relativos como “que”.

A los 5 años el niño debiera ser capaz de discutir sobre sentimientos, comprender conceptos de antes y después, independientemente del orden en el que aparezcan en la oración, y debiera haber adquirido un 90 por ciento de la gramática. Aproximadamente a los cinco años el niño es capaz de usar un 80 por ciento de las estructuras sintácticas utilizadas una vez el desarrollo se ha completado. Debido a lo anterior los niños de esta edad se observan como excelentes relatores de cuentos.

Investigaciones sobre el desarrollo morfosintáctico (Santana, 1997) sostienen que aún no se han desarrollado teorías que planteen la secuencia evolutiva de todos los aspectos incluidos dentro de este nivel de estudio del lenguaje. Sin embargo, sí se evidencian patrones lingüísticos característicos de las distintas etapas de desarrollo, los cuales son necesarios para lograr un manejo gramatical correcto. Esta información puede ser de gran utilidad como referencia para medir el grado de concordancia que presenta el lenguaje del niño estudiado con la etapa evolutiva que le corresponde.

Para identificar estos patrones lingüísticos se tomarán en cuenta descripciones basadas en el desarrollo de otras lenguas presentadas por Del Río y Vilaseca (1988) y Webster y Mc Conell (1993), las cuales tienen similitud a las etapas observadas en el desarrollo del español. Del mismo modo se incluirán datos arrojados por investigaciones realizadas con niños de habla española, de investigadores como Gili Gaya (1972), Hernández Pina (1987), Vila (1990), López Ornat (1994) y Aguado (1995).

Tomando de base la organización en cuatro etapas del desarrollo morfosintáctico llevada a cabo por Del Río y Vilaseca (1988), se agregarán

aquellas conclusiones entregadas en todas las demás investigaciones citadas en el párrafo anterior.

De manera de tener una visión global del desarrollo de este aspecto del lenguaje en la edad que interesa a este estudio, se expondrán desde las etapas inmediatamente previa y posterior a los 4 años:

**1ª Etapa: Denominada PRIMER DESARROLLO SINTÁCTICO**, entre los 2 y los 2 años y medio, aparecen secuencias de tres elementos en las cuales se omiten las palabras funcionales como artículos y preposiciones. Los enunciados contienen la estructura principal de nombre-verbo-nombre (ej.: “Tomy quiere tete”). Al final de este período aparecen algunos **artículos indeterminados y flexiones de género** (el padre-la madre). Del Ríó y Vilaseca ubican en esta etapa la producción de la serie completa de **artículos y adjetivos** (sobre todo calificativos), **pronombres personales y demostrativos, los posesivos *mío* y *tuyo* y pronombres interrogativos** como *dónde* y *cuándo*. Se emplean algunos **adverbios de tiempo** (*antes, después*), **cantidad** (*mucho, poco*) y **modo** (*bien, mal, así*). Se añaden las **preposiciones** *de, para, con* y *por*. El desarrollo de las **flexiones** de las palabras (alteraciones mediante morfemas *gato, gatas*) aún no se ha logrado totalmente. Aparece el uso de los **artículos en plural** y en los **adjetivos las marcas de género**.

En cuanto a los **verbos**, se utilizan principalmente el presente en sus formas indicativa, pretérito perfecto y las perífrasis (expresión de más de una palabra que a menudo puede ser expresada con una sola) de futuro como “*estaré esperando*”. Al término de esta etapa aparecen construcciones del pasado y presente de subjuntivo como “*hablara, quiera*”

Las oraciones simples completan su adquisición en esta etapa, dando lugar a oraciones con un mayor número de elementos adverbiales.

**2ª Etapa de EXPANSIÓN GRAMATICAL;** entre los 2 y medio y los 4 años y medio, los enunciados se alargan e incluyen cuatro elementos. Se incorporan artículos determinados y algunas preposiciones (*en, de, para*), dando lugar a expresiones como “papá va a casa”, “el auto está acá”. Del mismo modo aparecen **pronombres** de primera, segunda y tercera persona (*yo, él, ellos*), pronombres determinantes (*él, mí y que*) y adverbios de lugar (*aquí, allí*). Aumenta el uso de marcadores de género y número como también las formas auxiliares con *ser* y *estar*. Al final de esta etapa se presentan las conexiones entre oraciones con la conjunción “y” y la partícula “*que*”.

Se comienza a observar la elaboración de oraciones interrogativas (¿me compraste un dulce?) y aparecen nuevos tiempos verbales como el indefinido y el pretérito imperfecto.

Entre los 3 y los 3 y medio años, se inicia la producción de oraciones complejas unidas por las conjunciones *y, pero, porque* y *que*. Por lo tanto, comienza a observarse la producción de oraciones coordinadas (“yo quiero el auto y Matías quiere los bloques”) y subordinadas (“me gusta *que* Sara me invite a su casa”). Del mismo modo comienzan a aparecer construcciones negativas e interrogativas. Las formas verbales (morfología verbal) se manifiestan más dominadas en esta etapa; los auxiliares se utilizan casi correctamente, aparecen las perífrasis (unión de dos o más verbos que transmiten una misma idea: *tiene que venir*) de futuro y los tiempos del pasado. En esta etapa el niño ya debiera haber adquirido los recursos

básicos de la lengua. En la adquisición en español se agrega el uso de plurales en los pronombres personales (*nosotros, nosotras*)

Entre los 3 y medio y los 4 y medio años, se comienza a hacer uso de una variedad de categorías lingüísticas (adjetivos, pronombres, adverbios y preposiciones), lo cual permite generar oraciones simples con mayor variedad de complementos y oraciones complejas en mayor número y dificultad.

Los tiempos verbales también son utilizados apropiadamente (futuro, pasado y tiempos compuestos).

**La 3ª etapa denominada ÚLTIMAS ADQUISICIONES** presenta después de los 4 años y medio de edad, se adquieren las estructuras sintácticas más complejas como son las oraciones pasivas (*esta casa fue construida por mi abuelo*), condicionales (*si quieres, puedo ir a tu casa*), etc. Este tipo de oraciones se domina completamente alrededor de los siete años. Los investigadores citados que abordan el español no hacen contribuciones en esta etapa.

A continuación, se abordará el tema del desarrollo narrativo del infante, tomando en consideración que un niño que presente o no problemas de lenguaje puede evidenciar un déficit narrativo, que no siempre es abordado como tal en la estimulación de las habilidades lingüísticas. Además, se requiere fomentar esta habilidad pues es precursora de las destrezas lecto escritoras y, por ende, de un buen desempeño escolar futuro.

## II.4 Desarrollo Narrativo

Según Pavez, Maggiolo y Coloma (2005), la Unidad Discursiva es considerada una “unidad lingüística que se emite en una situación comunicativa particular con una intención determinada y expresa un mundo real o posible” p.5. En este estudio se describen los estadios del desarrollo narrativo resultado de una adaptación propuesta por Applebe para niños angloparlantes (en Pavez et al, 2005, Applebe, 1978; Orsolili,1990; Paul,2001; Owens,2004). Esta clasificación actúa como marco de referencia al momento de analizar este aspecto en niños con y sin trastornos de lenguaje. La primera forma de aproximación al discurso narrativo en los niños se denomina Guiones Narrativos, entendidos como la representación mental de sucesos repetidos en el tiempo que se dan en la misma secuencia temporal; corresponden a informes narrativos de eventos de la vida cotidiana. Por ejemplo: el proceso de lavarse las manos; un niño pequeño vivencia esta secuencia rutinaria de acciones y puede ser capaz de reconocerla y/o representarla, aunque no verbalice.

A continuación, se describen los estadios del desarrollo narrativo propiamente tal, expuestos en Pavez et al (2005), que competen a este estudio de caso:

1. Agrupamiento enumerativo (2 a 3 años): el niño nombra y/o describe enumerando sucesos y acciones sin un tema central ni organización.  
“Había una addilla godda / estaba una cachita /y y y tamién taban los alimalitos”
2. Secuencia de acciones en torno a un personaje (3 a 4 años): en esta etapa el niño nombra y/o describe sucesos en torno a un personaje, un tema

central o un ambiente; los eventos no se relacionan causal ni temporalmente; no hay trama sino más descripción de lo que ha hecho un personaje. “Había una vez una adillita, estaba en un bosque, tenía una comida y...no sé más”

3. Narraciones primitivas (4 a 4 años 6 meses): la historia tiene un núcleo central (personaje, objeto o suceso), usualmente tiene 3 elementos (hecho inicial, intento de hacer algo, consecuencia), no existe resultado o final, no aparece motivación de los personajes que origina la meta.
4. Cadenas narrativas (4 años 6 meses hasta 5 años): a lo anterior se agregan algunas relaciones causales y temporales. La trama es débil y no está construida a partir de atributos y motivación del personaje. Ocasionalmente puede existir alguna noción acerca del plan o motivación del personaje y puede aparecer un final, que no se desprende lógicamente de los hechos, que suele ser muy abrupto.

Habiendo presentado los niveles del lenguaje y aquellos que se observan más interferidos en el alumno analizado, se abordarán algunas corrientes de mayor relevancia presentes en artículos y estudios científicos sobre el origen y desarrollo del lenguaje en la infancia. Posteriormente se determinará el enfoque para intervenir en los aspectos deficientes del lenguaje observados en este estudio.

## II.5 Enfoques del Desarrollo del Lenguaje

Dependiendo de la concepción que tengamos acerca de la naturaleza del lenguaje, su evolución y aquellas variables que más inciden en su correcto

desarrollo será nuestro enfoque con respecto a la acción pedagógica más efectiva, y a la cual apuntaremos a la hora de proporcionar un ambiente favorable para la estimulación de este aspecto del desarrollo.

### II.5.1 Enfoque Conductista

Esta corriente de pensamiento está sustentada en los estudios realizados por Mowrer, Pavlov y Skinner (citado en Rodríguez,2003). Desde esta perspectiva, las leyes de condicionamiento (clásico y operante) explican el desarrollo del lenguaje producto de la relación entre estímulos y el efecto que estos tienen sobre el sujeto. Es una teoría reduccionista, puesto que deja de lado los aspectos internos, cognitivos y sociales que tienen un efecto irrefutable en la adquisición del lenguaje.

Skinner define a la conducta verbal como aquella reforzada a través de la mediación de otras personas. Este enfoque asigna un valor especial al refuerzo como generador de conductas verbales. Los niños comienzan a desarrollar su lenguaje mediante la imitación, para luego asociar las palabras a objetos. Considera que el desarrollo del lenguaje depende exclusivamente de los estímulos externos.

Hasta el día de hoy se aplican técnicas fundamentadas en esta corriente de pensamiento en el área terapéutica y educativa del lenguaje.

### II.5.2 Enfoque Innatista

La especie humana está predispuesta biológicamente para el desarrollo del lenguaje. El principal representante es Chomsky (1998) citado en Jiménez (2010) quien plantea la existencia de un mecanismo innato (LAD: Language Acquisition Device) que posee un conjunto de reglas o principios para la formación de oraciones y procedimientos para descubrir cómo estos principios se aplican a un lenguaje particular.

Para Chomsky (1989), la competencia lingüística es el conocimiento implícito que posee el sujeto de su propia lengua. Afirma que la mayoría de las pronunciaciones de los niños son creaciones personales, y no respuestas aprendidas de otros. Una de las contribuciones de esta explicación es que otorga de carácter creativo al lenguaje de los niños. Según este autor la capacidad humana para adquirir, producir y comprender el lenguaje es resultado de una habilidad innata para el lenguaje, según se describe en Montecinos (2000).

### II.5.3 Enfoque Cognitivista

Para Piaget (1964) el lenguaje no es más que una forma particular de la función simbólica. El lenguaje es indispensable para la elaboración del pensamiento. Este autor plantea que el desarrollo cognitivo tiene una serie de etapas, que determinan el desarrollo del lenguaje. Mantiene que el niño comienza a hablar en la medida que su progreso cognitivo alcanza el nivel concreto deseado. Es así como al nacer no se posee lenguaje, sino que se va adquiriendo como parte del desarrollo cognitivo.

Piaget plantea dos tipos de lenguaje ubicados en dos etapas: prelingüística y lingüística. Este enfoque se complementa con el innatista puesto que junto a la competencia lingüística es necesaria la experiencia comunicativa en la cual está inserta la persona. Entonces, una de las formas de constatar cómo y en qué etapa del desarrollo cognitivo se encuentra un individuo, es por medio de la manifestación de su lenguaje.

#### II.5.4 Enfoque Interaccionista

Dentro de este enfoque destacan el interaccionismo de Brunner (1984) y el modelo sociocultural de Vygotsky (1979) (citado en Rodríguez 2003), en los cuales se destaca la interacción social en la adquisición y desarrollo del lenguaje.

Desde el modelo interaccionista el niño es activo cuando aprende el lenguaje, pero también adaptativo al estar sometido al contexto lingüístico en el que está inserto. Aquí se plantea el término **Zona de Desarrollo Próximo**, como aquel conocimiento que el menor no puede adquirir sin la intervención de un adulto o un par que ya lo domine. Entonces, el entorno adquiere gran relevancia bajo este enfoque.

Según se presenta en Bodrova y Leong (2004), para Vygotsky el habla tiene dos funciones: interpsicológica (social) e intrapsicológica (interna). El desarrollo cognitivo se produce en interacción con quienes lo rodean para el logro de las habilidades intelectuales, entre las que se encuentra el lenguaje.

Mientras que, para Piaget, el desarrollo cognitivo es precursor del lenguaje, para Vygotsky el lenguaje tiene como función principal el desarrollo del

pensamiento, y manifiesta la influencia mutua y cambiante entre ellos a lo largo de la vida del niño.

El juego es visto como una instancia motivadora para el desarrollo del lenguaje. Rodríguez (2008) sostiene que “el juego constituye, en estas edades, la actividad que más desarrolla a los preescolares les permite adquirir conceptos difíciles y trascendentes en su vida de manera imperceptible pero duradera, pues aviva su ingenio, su creatividad y estimula la inteligencia, su lenguaje y las formas de relación social.” (p.7).

Este enfoque se acerca más al tipo de trabajo que se realizará en el estudio de caso, ya que se pretende generar un modelo de trabajo que, por medio de la mediación del adulto, exponga al niño a experiencias de aprendizaje que le permitan ejercitar aquellos aspectos de su desarrollo verbal que se encuentren más descendidos.

Monfort (2001), en el desarrollo del lenguaje oral del niño, destaca el rol significativo que cumple el adulto mediante correcciones fonéticas y fonológicas (pronuncia correctamente las palabras dichas por el niño), extensiones semánticas (añade algunas palabras o conceptos a los ya dichos por el niño) y expansión sintáctica (utiliza los elementos expresados por el niño en una estructura más compleja). Esta forma de interacción del adulto con el niño genera la posibilidad de una respuesta adaptada a su interés y nivel evolutivo.

La investigación llevada a cabo por Acosta, Aspe, Lorenzo y Moreno(2010) con respecto al impacto de una intervención sobre las habilidades narrativas en sujeto con trastorno específico del lenguaje, concluye que el trabajo en

grupo dentro de la sala de clases resulta beneficioso para aumentar el desarrollo narrativo en los niños con Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), y sugieren que igualmente se lleve a cabo una intervención más individualizada y funcional para el manejo de estructuras lingüísticas de mayor complejidad.

### III ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA

Nombre de Fantasía: Cuenta Cartas

#### III.1 Objetivos de la Estrategia Psicopedagógica

##### III.1.1 Objetivo General

Desarrollar los niveles: morfosintáctico y fonético fonológico del lenguaje expresivo en niños de 4 años a 5 años mediante una estrategia lúdica aplicable en el aula.

##### III.1.2 Objetivos Específicos

- Disminuir procesos de simplificación fonológica, principalmente de estructuración silábica.
- Mejorar el lenguaje oral y su efectividad comunicativa, a través de la creación de relatos.
- Disminuir dificultades de articulación del fonema /r/, /rr/, /d/ mediante su ejercitación en la producción de palabras de uso común.
- Ejercitar la estructuración correcta de oraciones ordenando adecuadamente los elementos que la componen, por medio del desarrollo de un breve relato.

#### III. 2 Descripción de la Estrategia Psicopedagógica Final

Buscando la eficacia y autenticidad de la estrategia psicopedagógica a implementar, se ha llevado a cabo una serie de observaciones y entrevistas dentro y fuera de la sala de clases con el alumno. Se ha observado que el área de mayor interés de Agustín es la de los bloques con los cuales genera breves relatos mientras los manipula. En este sector al igual que fuera de la

sala de clases, se le observa jugando individualmente o con compañeros quienes se acercan naturalmente a participar con él como resultado de su gran creatividad y su personalidad acogedora y empática.

La pregunta que da origen a este prototipo es la siguiente:

¿De qué manera se puede potenciar el desarrollo del lenguaje oral de un niño de cuatro años focalizado en los ámbitos fonético fonológico y morfosintáctico?

La presente estrategia está orientada a alumnos de prebásica de 4 a 6 años y más específicamente a aquellos que necesiten reforzar el desarrollo del lenguaje expresivo. Consiste en estimular al alumno a crear cuentos por medio de la generación de oraciones guiadas por un adulto u otros compañeros más avanzados.

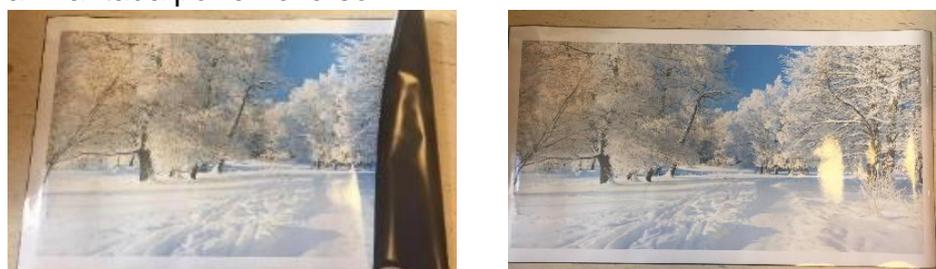
Este prototipo es la versión final resultado de modificaciones sugeridas por un testeo al prototipo inicial.

- Materiales Involucrados

- Seis sets de secuencias temporales (guiones narrativos) de breves relatos.



- Tres láminas de aproximadamente 50 cm x 90 cm correspondientes a tres escenarios distintos: Nieve, selva y mar, adheridas a una lámina imantada por el reverso.



- Tres sets de naipes, de app. 7 cm x 6 cm con imágenes correspondientes a cada escenario. Cada grupo de imágenes tiene un marco de color acorde al escenario (blanco, verde o azul).
  - Blanco: Nieve  
 Vocabulario: Niño, niña, bruja, castillo, pinos, lechuza, trineo, oso polar, zorro polar, patines de hielo, cabaña, hombre de las nieves, pingüino, pingüinos, huellas.
  - Verde: Selva  
 Vocabulario: Niño de la selva, niña de la selva, tigre, hipopótamo, jirafa, casa del árbol, puente colgante, pantano, serpiente, río, tormenta, cocodrilo.
  - Azul: Mar  
 Vocabulario: Delfín, ballena, pez payaso, tiburón, barco, niño, niña, sirena, pulpo, tormenta, tesoro, barco hundido, submarino.
- Tres sets de fotos termolaminadas con las imágenes recién descritas recortadas siguiendo sus formas, con lámina imantada por su reverso.
- Una pizarra metálica.

- Procedimiento de Aplicación

Se ejercitará el vocabulario correspondiente a imágenes que luego serán parte de un relato, buscando la producción correcta de los fonemas /d/, /r/, /rr/ y dífonos consonánticos. Del mismo modo se generará la oportunidad de

estructurar correctamente oraciones que contengan la mayor parte de los elementos gramaticales necesarios.

1° Considerando los pasos previos necesarios para el desarrollo narrativo, se presentan secuencias de breves relatos (de tres imágenes) en las cuales se modela la forma correcta de ordenar las imágenes y desarrollar una oración. A continuación, se realiza el relato para luego dar la oportunidad al alumno de hacerlo. Se pondrá énfasis en que algunas imágenes van antes que otras para que el relato tenga sentido.

Se da la oportunidad al niño de trabajar armando historias con alguno de sus amigos.

Dentro de las actividades se incluirá completar con imágenes la línea de progresión de un cuento conocido a través del racontado.

2° Se invita al alumno a conocer y manipular tres posibles escenarios de una historia que posteriormente desarrollará junto a la educadora, o junto a otros compañeros con la supervisión de la educadora, según sea el caso.

3° Luego de elegir un escenario, se le presentan las imágenes correspondientes. Se acuerda junto al niño la denominación de cada imagen. Se suscitan idealmente conceptos que representen las imágenes que sean aquellos que se desea ejercitar de acuerdo a los aspectos fonéticos descendidos del alumno (por ejemplo, *puente colgante*, *barco*), chequeando su correcta pronunciación. En el caso de incapacidad para retener el nombre o pronunciar los fonemas de una imagen se lleva a cabo la “lección de 3 períodos”, utilizada en el método Montessori, para la incorporación de vocabulario nuevo (1. Se da el nombre: “este es un *puente*”; 2. El niño lo identifica: “¿puedes darme el puente?”; 3. El niño nombra: “¿qué es esto?”)

4° Se propone al niño un juego de naipes: La educadora facilita las imágenes en naipes y figuras termolaminadas correspondientes al escenario seleccionado en el tercer paso. Se ponen los naipes boca abajo y cada integrante del juego (educadora, niño y amigo) elige tres cartas, las da vuelta y dice el nombre de la imagen seleccionada.

La educadora pone el escenario elegido sobre la pizarra metálica e, idealmente, inicia el relato o da la posibilidad a alguno de los niños a iniciarlo de acuerdo a las imágenes que tenga cada uno.

5° El educador propone un relato con oraciones que consisten en un enunciado al cual se agregan sustantivo, verbo, adjetivo y/o conectores requeridos, según los aspectos del lenguaje que se evidencian descendidos. Se hará énfasis en las frases que permiten unir una situación de la historia con otra. Por ejemplo: “Érase una vez un \_\_\_\_\_ (niño)”, “que estaba en \_\_\_\_\_ (la selva, nadando en el mar, en la nieve, etc.)”, “que tenía muchas ganas de \_\_\_\_\_ (jugar, comer, nadar, bailar, ir a pasear, etc.)”, “cuando de repente se encontró con \_\_\_\_\_ (una ballena, un colibrí, un delfín, un zorro)”, “el niño se \_\_\_\_\_ (asustó, alegró, emocionó)”, “y le dijo a \_\_\_\_\_ (el tigre, la jirafa, una niña, el hipopótamo,)”, etc.”

6° El educador le da la oportunidad de ir completando la historia para deshacerse de sus cartas. El objetivo del juego es construir una historia en grupo mediante la guía de la educadora mientras se deshacen de sus cartas. Se motivará a los niños para prepararlos a que posteriormente puedan crear historias de manera autónoma.

### III. 3. Aplicación de los Principios del Diseño Universal de Aprendizaje

El DUA está presente en la elaboración de este prototipo. Se observan los tres principios allí incluidos:

El primer principio de “Proporcionar múltiples medios de representación (percepción, lenguaje y símbolos, comprensión)” al presentarle el conocimiento y/o habilidad que busca ser desarrollada a través de imágenes reales que el niño puede ver, manipular y escuchar (al intercambiar vocabulario con la educadora y/o niños presentes en la actividad). Las secuencias temporales presentadas al inicio de la estrategia incorporan el aspecto visual y auditivo, ya que la educadora muestra las imágenes y da el ejemplo de cómo armar una frase con la primera secuencia. Dentro de este mismo principio encontramos que la posibilidad de acordar el vocabulario que se usará en las narraciones tiene relación con activar los conocimientos previos del alumno. Las imágenes de los naipes tienen el marco del color del escenario al que pertenecen lo cual permite al niño ocupar su tiempo de manera eficiente, eligiendo las imágenes que quiere utilizar y, en caso de que se mezclen con aquellas pertenecientes a otro escenario, poder organizarlas más rápidamente.

El segundo principio que postula “Ofrecer múltiples medios para la acción y la expresión” se aprecia en la posibilidad que tiene el alumno de mover los componentes de su historia por sobre el escenario que ha elegido y al tener la oportunidad de utilizar medios alternativos de respuesta de acuerdo a su comodidad: con o sin apoyo del educador. En un comienzo tiene también la posibilidad de completar la historia que el educador está contando si él no se siente cómodo de hacerlo por sí mismo. La idea es, como propone

Vygotsky, proporcionar un andamiaje que pueda ir siendo retirado paulatinamente en la medida que el niño se sienta seguro y preparado para ello.

Por último, el tercer principio que plantea “Proporcionar múltiples medios para la motivación y la implicación en el aprendizaje” se manifiesta claramente en las múltiples posibilidades de involucramiento que enfrenta el alumno en las distintas etapas de desarrollo de la estrategia planteada: secuenciar una historia dada, aportar sus conocimientos previos y/o adquirir vocabulario nuevo al asignarle un nombre a cada componente de su historia y acordar el vocabulario a utilizar , jugar con naipes junto a compañeros, crear una historia individual o colectivamente.

#### III. 4 Aplicación del Paradigma de Autenticidad.

Esta estrategia es innovadora y adhiere al paradigma de la autenticidad pues cumple con ser realista, está contextualizada y aborda directamente el problema que debe ser solucionado. Cumple con las siguientes características:

- Es evolutiva. Se inicia con un ejercicio analítico en el cual el niño debe interpretar lo que otro ha creado, generando relatos confinados a situaciones ya elaboradas y vocabulario definido (tarjetas de secuencia temporal) para convertirse luego en un relato inventado por él mismo.
- Aborda los niveles observados descendidos: fonológico y sintáctico, al mismo tiempo, considerando actividades que permitan desarrollar el aspecto narrativo del lenguaje oral.

- El prototipo facilitado (imágenes y escenarios) puede ser modificado dependiendo de las necesidades morfosintácticas y/o fonológicas específicas del alumno.
- El niño participa activamente durante el desarrollo de todas las actividades propuestas; crea su propio contexto.
- Involucra emocionalmente al alumno al darle la oportunidad de sentirse autor de su propia historia.
- Cuenta con materiales atractivos y relacionados con los intereses de los niños: animales, personajes, objetos y escenarios reales.
- Posibilita el juego colectivo.
- El niño no está circunscrito a una situación artificial creada por otro y que está obligado a descubrir para tener éxito.
- No tiene límite en cuanto a lo que el niño desee crear.
- Está orientada durante todo su desarrollo a que el niño utilice su lenguaje oral. Las imágenes pretenden desarrollar la creatividad con la libertad de expresión.
- No tiene una solución única; el niño siempre tiene éxito ya que él decide qué palabras usará y en qué contexto. Evita situaciones que puedan generar frustración.
- Esta estrategia psicopedagógica está enmarcada dentro del paradigma de la inclusión ya que considera las necesidades educativas especiales del alumno y sus intereses. Es una herramienta que considera distintas etapas progresivas que avanzan gradualmente: considera la aplicación de los conocimientos previos del niño, que permite acordar el vocabulario que se utilizará y los avances logrados en su lenguaje oral como también

sus falencias. De este modo, el alumno tiene la posibilidad de avanzar sucesivamente hasta lograr crear una historia que puede construirse con el apoyo del educador, en conjunto con sus compañeros o de manera individual. Cuenta Cartas es una estrategia inclusiva ya que puede ser aplicada por un educador dentro del aula, sin excluir al niño y, al tratarse de un juego, genera motivación, lo cual permite que el alumno no lo perciba como una intervención psicopedagógica. Además, dependiendo de la reacción y de los requerimientos manifestados por el alumno, el educador adapta la estrategia de modo de lograr involucrarlo con sus necesidades, capacidades e intereses.

- Este prototipo responde a los requerimientos educativos del niño estudiado ya que las áreas del lenguaje interferidas son abordadas mediante la producción intencionada y el reforzamiento de palabras que contienen los fonemas o combinaciones de fonemas (dífonos consonánticos y sílabas trabadas) en los cuales el niño manifestó tener dificultades para reproducir correctamente. Por otro lado, genera instancias en las cuales el niño está expuesto a escuchar y reproducir oraciones sintácticamente correctas utilizando aquellas categorías gramaticales más débiles o ausentes en su lenguaje espontáneo.
- Durante instancias de observación y conversación con el alumno se recolectó información respecto de sus intereses, con objeto de generar un prototipo que lo motivara y diera la posibilidad de desarrollar estos aspectos de manera indirecta mediante un juego individual o colectivo.

La autenticidad está presente en la elaboración de esta estrategia al vincular el conocimiento con la vida real del niño, es decir con situaciones cotidianas.

Por otro lado, está contextualizada, y genera aprendizaje necesario para resolver el problema evidenciado en el alumno.

Las observaciones y entrevistas realizadas a Agustín, junto a estudios que lo avalan, evidencian que en esta etapa preescolar los niños tienen una clara preferencia por llevar a cabo juegos colectivos, lo cual se evidencia en el desarrollo de la estrategia planteada.

Como se plantea dentro del marco teórico, observaciones realizadas a niños en edad preescolar demuestran su natural atracción por objetos o imágenes pequeñas (Montessori, 1982), las cuales también han sido incorporadas dentro del material manipulable que se incluye en cada escenario disponible. La estrategia elegida tiene relación con el trabajo colectivo y el desarrollo de historias dada la empatía y cordialidad de Agustín junto a su gran habilidad por desarrollar historias en torno a estos materiales, lo cual frecuentemente motiva a sus compañeros de curso a participar en sus juegos. En dichas oportunidades se consiguen las conversaciones de mayor metría durante la jornada escolar y dentro de la sala de clases.

Durante la utilización de esta estrategia se posibilita la construcción de conocimiento iniciada y desarrollada por el propio estudiante, al tener la oportunidad de generar de manera creativa sus propios relatos a partir de sus intereses.

Las imágenes incluidas en este prototipo, como ambiente nevado, selva y mar junto a los animales, objetos y lugares que componen las historias, son fotos reales lo cual no solo coincide con el paradigma de la autenticidad sino con planteamientos acerca del atractivo que revisten las imágenes reales

que atrae naturalmente el interés y la atención del niño, propuesto por precursores de la educación como María Montessori (1982).

### III.5 Testeo de la Estrategia Psicopedagógica Inicial

#### **Primer Prototipo: Haciendo historias con cuerpos geométricos.**

Esta es la primera versión del prototipo. Se genera orientado a desarrollar los niveles fonológico y morfosintáctico del lenguaje oral por medio de la creación de breves relatos generados por el alumno, posterior al modelaje entregado por el adulto a cargo. Estos relatos se ubican en distintos contextos o escenografías disponibles. También se cuenta con dos sets de imágenes: uno de personajes y otro de elementos que permitieran inducir la generación de un conflicto en los relatos.

Los relatos son el resultado de un juego de dados, conformados por distintos cuerpos geométricos, cada uno con imágenes en sus caras. Por ejemplo, la pirámide de base cuadrada estaba conformada por 4 caras triangulares y 1 cara cuadrada (base), y cada una de estas 5 caras llevaba adherida una imagen. Las imágenes las selecciona el mismo niño de un grupo que pertenecía a una escenografía en particular, lo que se explica más adelante.

#### **Materiales Involucrados**

- Tres cuerpos geométricos de distinto tipo y color de goma eva, con superficie autoadhesiva (cinta doble faz): una pirámide de base cuadrada roja, para los personajes (5 caras), un prisma de base cuadrada amarillo, para los obstáculos (6 caras) y una pirámide de base triangular verde, para las escenografías (4 caras).

- Tres sets de fotos termolaminadas con marco de color correspondiente al cuerpo geométrico al que pertenece:
  - **Rojo. Set de personajes: animales, dinosaurios, niños.** Estas imágenes tienen las formas de las caras de la pirámide de base cuadrada (triángulos equiláteros y cuadrados), para poder posteriormente hacerlas calzar con dichas superficies.
  - **Amarillo. Set de elementos** que pudiesen estar involucrados con los personajes: medios de transporte, comida, juguetes. Estas imágenes tienen las formas de las caras del prisma de base cuadrada (rectángulos y cuadrados), de modo de luego hacerlas calzar con dichas superficies.
  - **Verde. Set de escenarios: playa, nieve, ciudad, dormitorio, castillo, bosque, selva.** Estas imágenes tienen las formas de las caras de la pirámide de base triangular (triángulos equiláteros).
- Las mismas imágenes de escenarios antes descritas, pero de 25 por 15 cms. con lija por el reverso que permita adherirlas a un franelógrafo.
- Las mismas imágenes de personajes y obstáculos descritos previamente, pero de la misma forma y tamaño (rectángulo de 6 por 7 cms.).
- Un franelógrafo

### **Aplicación de la Estrategia**

En la planificación del testeo se busca realizarlo en un ambiente auténtico, en la sala de clases, durante el período de trabajo de centros de los alumnos y con el mismo alumno en estudio, de modo de utilizarlo en las mismas condiciones que sería posteriormente aplicado. Debido a que este período

tiene una duración de dos horas, el tiempo no es una restricción para su aplicación. El objetivo de testear con el mismo alumno para el cual fue elaborado este instrumento psicopedagógico es conocer su desenvolvimiento con el material y su efectividad en la ejercitación de los niveles morfosintáctico y fonológicos que se sabían descendidos. Por otro lado, se busca evaluar la verdadera autenticidad del prototipo en relación a los intereses del niño y su nivel de desarrollo.

Se inicia la aplicación del prototipo invitando al niño a jugar manipulando las imágenes de los escenarios posibles de una historia. Se dialoga con el niño acerca de lo que son estas imágenes y se les da un nombre.

Se presentan las imágenes de los posibles personajes de estas historias y se acuerda un vocabulario. Luego se presentan los obstáculos en imágenes siguiendo el mismo procedimiento, y se le explica que el objetivo es crear cuentos usando estas láminas.

Se presentan los cuerpos geométricos y se invita al niño a elegir los personajes, obstáculos y escenarios que quisiera adherir a cada cuerpo geométrico. Luego de fijar las imágenes seleccionadas a los cuerpos correspondientes, la educadora presenta cómo tirar los tres dados. Lanzado el primer dado verde de los escenarios, dependiendo de la cara en la que cayera se fija el escenario correspondiente de 25 cm x 15 cm. Realiza el mismo procedimiento con el dado rojo de los personajes y del amarillo de los obstáculos, pero en esta ocasión la educadora ejemplifica cómo decidir cuántos personajes y obstáculos desea que tenga su historia, de manera de lanzar la cantidad de veces que sea necesaria cada cuerpo geométrico. De

este modo, la siguiente vez el niño tendrá la oportunidad de realizar el mismo procedimiento siguiendo el modelo presentado por la educadora.

A continuación, se seleccionan la/s imagen/es de mayor tamaño (6 cm x 7 cm) que aparecieron cada vez que lanzó el cuerpo amarillo y el rojo, repasamos la nomenclatura (lección de tres períodos si fuera necesario) y las ubicamos cerca del escenario sorteado.

La educadora elabora un breve relato a modo de ejemplo, manipulando las imágenes sobre el escenario para capturar la atención del niño durante el desarrollo de la historia. A continuación, se invita al niño y a los compañeros que estén participando del juego a repetir el mismo procedimiento y crear un relato de manera autónoma.

Se da la oportunidad de ubicar las imágenes sobre el franelógrafo.

### **Resultados Obtenidos y Modificaciones Sugeridas**

En el testeo del prototipo inicial se descubrió lo siguiente:

- El tamaño de las imágenes de los escenarios que inicialmente se usaron, de 25 cm x 15 cm, no permitía ver bien el contexto donde transcurría la historia ni ubicar las láminas de los personajes y obstáculos. Por lo cual, se decidió ampliar las imágenes a 50 cm x 90 cm.
- Dos de los escenarios elegidos inicialmente (bosque y selva) eran muy similares lo que inducía a confusión en relación a los elementos integrantes de la historia y generaba narraciones muy similares, por lo cual se reemplazó el bosque por el mar, y se mantuvo la selva.
- Se redujo la cantidad de escenarios a solo tres que parecían más atractivos para el niño: selva, nieve y mar.

- Las imágenes de los elementos que integran cada escenario se confundían con el escenario, por lo cual se agregó marco de color al escenario y a sus componentes.
- Resultaba más atractivo para el niño incluir imágenes reales en naipes y las mismas o similares, pero de mayor tamaño y de forma variable, para ubicarlas sobre el escenario. De este modo el niño puede ir ubicando las imágenes sobre el escenario en la medida que los hechos van ocurriendo y estos son acorde al tamaño que tienen en la realidad.
- Se modificó la idea inicial de lanzar un dado con diferentes formas geométricas para sortear los elementos del cuento pues no resultaba fácil hacerlos girar, por lo general caían siempre en la misma cara y la imagen que iba sobre la superficie era poco atractiva y clara por su tamaño y forma.
- En reemplazo de estos últimos se tomó la determinación de crear un juego de naipes colectivo pues permite mejor manipulación y visualización del material, y genera la oportunidad de jugar en grupo mientras se crea la historia. Por otro lado, el hecho de que se presente con forma de naipes del mismo tamaño da la posibilidad de generar extensiones del material (de mayor complejidad) mediante la mezcla de los sets, permitiendo la creación de historias que combinen varios ambientes y elementos de los tres escenarios. Estas modificaciones sugeridas dieron origen al prototipo final que se expone en el punto III.2 bajo Descripción de la Estrategia Psicopedagógica Final.

### III.6 Propuesta de Evaluación del Impacto de la Estrategia Psicopedagógica

#### Final

Para evaluar el impacto de la estrategia psicopedagógica final se propone llevar a cabo un registro de audio de las conversaciones generadas junto al alumno utilizando las tablas incluidas en anexos, en distintos momentos del año. De esta manera, se podrá realizar un análisis de los avances observados en relación a la disminución en la producción de procesos de simplificación fonológica y con respecto a un mejoramiento en la formación de oraciones.

Se creará una tabla de cotejo de doble entrada donde se ubiquen las palabras de las imágenes disponibles en el prototipo que contengan sílabas trabadas y/o polisilábicas (por ejemplo, elefante), artículos, preposiciones, contracciones y ejemplos de oraciones de mayor complejidad (subordinadas y coordinadas) que permitan registrar con mayor facilidad el avance del alumno en este sentido. Frente a cada palabra se registrará con un ticket los aciertos y una cruz las omisiones o errores; frente a las oraciones se pondrá un ticket en cada acierto observado de acuerdo al tipo de oración emitida y a la conformación correcta de la misma.

También es posible utilizar las mismas pautas de análisis que se efectuaron sobre las observaciones, con la hipótesis de que el desempeño mejorará.

Una pauta que resulta útil de aplicar es la “Pauta de Observaciones de Lenguaje para Profesores” proporcionada por la profesora Cynthia Urrea en clases de Lenguaje Oral. A continuación, se incluye una copia de esta pauta con el sistema de puntuación modificado.

Tabla N°7: Pauta de Observación

<b>Pauta de Observación de Lenguaje Expresivo para Profesores</b>	
Marque con un S (siempre), A (a veces), N (nunca) frente a la conducta leída.	
Pronuncia correctamente todos los sonidos del habla.	
Sustituye o agrega sonidos al hablar.	
Tiene dificultad para repetir palabras de 4 o más sílabas.	
Tiene dificultad para producir palabras con:pl,bl,fl,gl,cl/pr,br,fr,tr,cr,gr	
Confunde sonidos similares (ej: t,d,j,g,b,d)	
Mejora la articulación en la palabra repetida	
Produce oraciones simples y/o de corta metría	
Omite o usa inadecuadamente pronombres, artículos, tpos. verbales, nexos.	
Comete errores en la concordancia de género, número y/o tpo. verbal	
Presenta vocabulario limitado para su edad cronológica	
Presenta dificultad para evocar palabras (escasa fluidez léxica)	
Presenta dificultad para narrar historias personales y/o cuentos	
Comentarios:	

La fila de comentarios agregada al final de la tabla tiene como objetivo registrar avances o conductas que llamen la atención del evaluador y requieran ser contrastadas con aplicaciones previas.

Para chequear el avance en el nivel fonético fonológico (y articulatorio) se pueden practicar canciones y juegos verbales como trabalenguas o rimas que incorporen los fonemas y combinaciones consonánticas que se observaron descendidos en la evaluación inicial.

De las pruebas administradas al comienzo de este estudio, la de más fácil aplicación es el TAR. Se podría someter al niño a una reproducción de

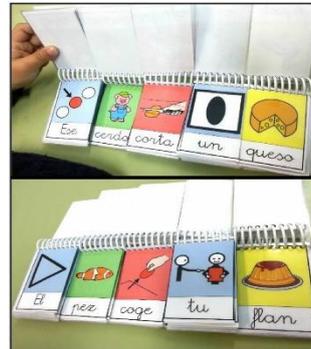
aquellas palabras y frases incorporadas en esta prueba al término de la intervención, de modo de chequear el aspecto fonológico.

Para reforzar el aspecto Morfosintáctico

del lenguaje se pueden utilizar libritos

con imágenes que el niño debe 'leer',

como el siguiente:



Y puede ser evaluado en diferentes oportunidades por medio de un registro escrito de las frases elaboradas por el alumno.

#### IV CONCLUSIONES

El inicio de esta intervención mediante la observación y registro en aula y la aplicación de distintos tipos de instrumentos cuantitativos, permitieron delinear el trastorno. Ambas formas de evaluación llevaron a los mismos resultados, y a confirmar la hipótesis de un buen nivel comprensivo del lenguaje, aunque muy débil desarrollo expresivo de Agustín.

Asimismo, esta observación dentro del aula orientó el desarrollo de la estrategia hacia la incorporación de otros alumnos que naturalmente interactuaban con Agustín en sus juegos y que presentaban un nivel de lenguaje oral superior, cumpliendo el rol de modelos eficaces.

La relevancia del lenguaje oral para el desarrollo del lenguaje escrito, para el desarrollo del pensamiento y las habilidades mentales superiores, para la expresión de ideas y sentimientos, y para el fortalecimiento de las habilidades sociales, justifican plenamente esta intervención. El lenguaje oral constituye así un factor determinante, un verdadero predictor del éxito o fracaso escolar.

El hecho de que esta estrategia esté centrada en un juego que puede ser colectivo e inserto dentro de la rutina escolar, motiva la mejor participación de Agustín junto a sus compañeros. No constituye una estrategia aislada del contexto donde el alumno se desempeña regularmente.

En consideración a la temporalidad de los períodos sensibles, se hace necesaria la corrección temprana del trastorno. Esta estrategia además cumple con los principios del DUA necesarios para generar actividades

psicopedagógicas inclusivas, en las cuales destaca la participación activa del alumno en su propio aprendizaje.

La proposición de Vigotsy, de generar un andamiaje retirado paulatinamente, se ve plasmada en este prototipo pues el requerimiento de apoyo al alumno disminuye progresivamente en la medida que se repite la aplicación de la estrategia psicopedagógica y el niño se va sintiendo más seguro en su desempeño.

Esta estrategia se podría transferir a un grupo etario más amplio, modificando el tipo de palabras utilizadas y las tablas de cotejo elaboradas de acuerdo a las necesidades específicas de los alumnos intervenidos. Incluso puede servir a otro tipo de objetivos pedagógicos, como el fortalecimiento de habilidades orales y/o sociales en niños sin trastornos específicos, elaborando un relato de mayor complejidad colectivamente.

Esta estrategia psicopedagógica resulta ser flexible y de fácil aplicación a nivel preescolar pues puede variar de acuerdo a las necesidades emergentes y tiene reglas sencillas que permiten ser abordadas por los alumnos. Por otro lado, cumple con los objetivos para los cuales fue construida, pues refuerza la sintaxis y la pronunciación de palabras que contienen combinaciones de fonemas observados como débiles en la expresión oral del niño estudiado.

Como mejoramiento a la estrategia desarrollada, se propone que, al iniciar la intervención, se evalúe el manejo de guiones narrativos. De este modo se ejercita el aspecto morfosintáctico por medio de la estructuración de oraciones que abordan situaciones de la vida diaria del niño (por ejemplo:

tres actividades que realiza después de levantarse). Esto último potencia indirectamente el nivel de autenticidad de la estrategia.

Asimismo, en paralelo a la aplicación del prototipo, se propone generar instancias de mayor reforzamiento grupal de aquellas debilidades fonológicas y sintácticas observadas en el niño, mediante la incorporación de juegos verbales como canciones, rimas, trabalenguas y cánticos. Estos pueden ser también instancias de observación del progreso del niño.

Inclusión y DUA no parecen difíciles de abordar en el ámbito de prebásica debido a la naturaleza del preescolar. Éste requiere de una variedad de actividades que lo mantengan atento y apunten a distintas habilidades según sus intereses y etapa de desarrollo, para lograr aprendizajes permanentes. Esta experiencia puede ser fácilmente transmitida por los docentes preescolares a los académicos de niveles superiores.

La inclusión, entendida como la adaptación del ambiente educativo a las necesidades del alumno con dificultades, requiere del trabajo y la cooperación conjunta entre los docentes a cargo y los profesionales externos especialistas en los trastornos detectados.

Nuevamente aparece el rol preponderante que cumple la observación sistemática a la hora de tomar decisiones pedagógicas. En este estudio, se aprecia que este instrumento de evaluación indujo la participación de compañeros de curso del niño en estudio como modelos de aprendizaje y motivacionales. Esta misma dinámica existe en salas de clase Montessori, donde aquellos niños de mayor edad cooperan naturalmente en el

aprendizaje de los más pequeños, reforzando así el trabajo del docente por medio de la modelación y trabajo conjunto.

Como reflexión final, enfrentamos la paradoja de incluir a niños con el trastorno de lenguaje de Agustín en un medio bilingüe, comprometiendo la evolución de su lengua materna; en cierto modo arriesgando su desarrollo del pensamiento y habilidades mencionadas más arriba, pero por otro lado ofreciéndole oportunidades, que no se repetirán, para la adquisición de la fonética y sintaxis en el segundo idioma a edades tempranas.

## REFERENCIAS

- Acosta, V., Moreno, A., Axpe, Á., & Lorenzo, M. (2010). Apoyo al desarrollo de habilidades narrativas en niños con trastorno específico del lenguaje dentro de contextos inclusivos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30(4), 196-205.
- Aguilar, V (2014). Manual de lingüística y fonoaudiología. FDD. UDD
- Albalá Hernández, M. <sup>a</sup> José; Marrero, Victoria & Cappelli, Giuseppe. 1996. Procesos fonológicos en dos niños de 2 a 6 años. *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego: actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela*, 87-102.
- Bernstein, B. (1985): "Clase social, lenguaje y educación", en Educación y sociedad. Akal.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2004). Herramientas de la mente. *Editoriales: SEP Pearson*.
- Del Rio., & VILASECA, R. (1988). Sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje. *Manual de logopedia Barcelona, Masson*.
- Goodman, K. (2008). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Borrero, M. (Comp.). Lecturas complementarias para maestros: leer y escribir con niños y niñas*, 107-126.un.
- Gallardo J. y Gallego J. (1993) *Manual de logopedia escolar: enfoque práctico*. Málaga: Aljibe.
- González, Martín y Delgado (2010) Intervención temprana de la lecto escritura en sujetos con dificultades de aprendizaje.
- Granados Vásquez, L., & Auza Benavides, A. (2012). Evaluación del conocimiento morfológico mediante la prueba SPELT-II en niños hispanohablantes preescolares y escolares de escuela pública y privada. *Lenguaje*, 40(1), 183-208.
- Lindsay, G., Dockrell, J., Letchford, B., & Mackie, C. (2002). Self esteem of children with specific speech and language difficulties. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(2), 125-143.
- Maggiolo, M. (2017). Test de articulación a la repetición (TAR): un legado de la profesora fonoaudióloga Edith Schwalm. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 16.
- Molina García (1997) El éxito y fracaso escolar en la EGB
- Monfort, Marc. *El niño que habla*. Cepe, 2001

- Montecinos, J. P. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos. *Límite: revista de filosofía y psicología*, (7), 54-66.
- Montessori, M (1982). *El Niño El Secreto de la Infancia*.
- Montessori, M. (1959). *The Absorbent Mind*. Lulu. com.
- Montessori, M. (1969). *The Montessori Method*.
- Orellana., E (2010). *Psicología de la enseñanza del lenguaje escrito*. Editorial lenguaje y pensamiento. Stgo Chile.
- Owens, R (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Education.
- Owens, Jr.(Robert E.). (2003). *Desarrollo del lenguaje* . Pearson Educación.
- Pavez, M., Maggiolo, M.,Coloma,C (2005). El discurso narrativo en niños: características, evaluación y estimulación. Recuperado el 1 de mayo de 2019 en:  
<https://es.slideshare.net/FranciscaRodriguez1/103348634-librocompletodiscursonnarrativo>
- Pérez Pereira, M. (1999). Desarrollo del lenguaje. *J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Compiladores), Desarrollo psicológico y educación, 1, 227-256.*
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología*.
- Regader, B. (): La teoría del desarrollo del lenguaje de Noam Chomsky. *Revista Psicología y Mente*. Recuperado el 5 de enero de 2019 de  
<https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-desarrollo-lenguaje-noam-chomsky>
- Rodríguez, J. J., & Santana, A. M. M. (2003). Adquisición y desarrollo del lenguaje. In *Enciclopedia de educación infantil* (pp. 307-336). Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, J. I. H., Rodríguez, S. B., Fernández, G. E. G., & Cao, I. R. (2008). La estimulación del desarrollo del lenguaje en la edad preescolar, una propuesta desde su componente léxico-semántico. *Revista iberoamericana de Educación, 47(3), 9.*
- Salvador, M. B. (1996). La importancia del lenguaje oral en educación infantil. *Revista de aula de Innovación Educativa, 46.*
- Santana, M., & María, A. (1997). El desarrollo morfosintáctico en niños con retraso de lenguaje: evaluación e intervención en el contexto escolar.
- UNESCO, O. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. *Francia: UNESCO.*
- Vielma Vielma, E., & Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere, 3(9).*

Whorrall, J., & Cabell, S. Q. (2016). Supporting children's oral language development in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 335-341.

ANEXOS

Registros de audios originales

Tabla n°1. Primera Muestra

Producción	Debiera decir	Carencias Morfosintácticas	Categoría Gramatical	Aspecto Fonológico Interferido
Agustín: ekee subile e techo juga lla biba e techooo.	El quiere subir al techo. Y quiere jugar arriba del techo.	Y Quiere de	Conjunción Verbo en presente Preposición	/keee/ por <i>quiere</i> /subile/por <i>subir al</i> /e/ por <i>el</i> /juga/ por <i>juega</i> /biba/ por <i>arriba</i> /e/ por <i>el</i>
Profe: ¿qué pasó? Agustín: e kele subil techo	El quiere subir al techo	Al	Contracción (a el)	/e/ por <i>el</i> /kele/ por <i>quiere</i>
Profe: ¿Quiere subirle un techo o quiere ponerle un techo? Agustín: el kele jugá m techo a me mi ca aa, malela... (mueve manos como mostrando lo que el compañero está haciendo con su construcción) (sigue construyendo después de que le pido al compañero que no le destruya lo que está haciendo)	El quiere jugar en el techo de mi casa de madera	En el De (2)	Preposición Artículo Preposición	/kele/ por <i>quiere</i> /jugá/ por <i>jugar</i> /Caa/ por <i>casa</i> /malela/ por <i>madera</i>

Tabla N°2. Segunda Muestra

Producción	Debiera decir	Carencia Morfosintácticas	Categoría Gramatical	Aspecto Fonológico Intervenido
Profe: ¿Qué hiciste, Agustín?				
<b>Agustín: un casa. Un casí oto</b>	Una casa	Una	Correspondencia de género de artículo	
Profe: ¿Qué le pasó a la casa?, ¿se le abrió el techo?				
<b>Agustín: No, ave techo solo. Kelen entlal autos.</b>	No. Se abre el techo solo. Quieren entrar los autos.	Se el Los	Pronombre reflejo Artículo definido (singular masculino) Artículo definido(plural masculino)	/ave/ por <i>abre</i> /kelen/ por <i>quieren</i> /entlal/ por <i>entrar</i>
Profe: ¿Abre el techo solo para que entren los autos?				
<b>Agustín: Ellos...esto un puerta techo.</b>	Esto es una puerta techo	Es una	Verbo ser en presente Artículo: no hay concordancia en género	/puelta/ por <i>puerta</i>
Profe: ¿Es una puerta techo?, qué entretenido, ¿se levanta?				
<b>Agustín: Siii...</b>				

Tercera muestra. Agustín jugando con bloques y un grupo de personas en miniatura.

Tabla N°3 : Juego con bloques y personas en miniatura

Producción	Debiera decir	Carencia Morfosintácticas	Categoría Gramatical	Aspecto Fonológico Intervenido
Profe: ¿qué hicieron niños? Agustín: (hace ruido soplando con la boca junta y los dientes en los labios) ffffff	.	Usa onomatopeyas en vez de palabras para explicar que hay viento		
Profe: ¿Qué cosa es eso? Agustín: Ete tamien bobiendo	Aquí (¿ahora?) también está lloviendo.	Aquí Está	Adverbio de lugar Verbo estar en presente	/ete/ por este /tamién/ por también
Profe: ¿Y eso qué es? Agustín: Este e un razyo bobiendo (mientras da vuelta un bloque en el aire) Profe: ¿un rayo? Agustín: Siii (sigue haciendo el mismo ruido mientras gira el bloque por el aire) Fffffff	Este es un rayo y está lloviendo	Y está	Conjunción Verbo estar en presente	/e/ por es /razyo/ por rayo /bobiendo/ por lloviendo
Profe: ¡Pero cuanta gente hay aquí! (mientras le muestro debajo de una construcción un grupo de personas de plástico)				

*Tabla N°4. Juego con bloques, Agustín y Matías*

Producción	Debiera decir	Carencia Morfosintácticas	Categoría Gramatical	Aspecto Fonológico o Intervenido
		s		

Agustín:	Está lloviendo	Está	Verbo auxiliar "estar"	/bobiendo/ por
¡Mucha! Bobiendo	aquí	Aquí	Adverbio de lugar	<i>lloviendo</i>
esto (mientras muestra bloques). No pusimo cemento.	No pusimos cemento			/pusimo/ por <i>pusimos</i>
Profe: Ah, no pusieron cemento y ¿se voló la casa?				
Agustín: Ti. Buuuuuu (toma una casa plástica y la hace volar)				/ti/ por si
Agustín: Muy juehte	Muy fuerte			/juehte/ por fuerte
Agustín: yia, oi paro llove	Ya o mira. Ahora paró de llover.	De	Preposición	/oi/ por ahora /yia/ por mira o ahora /llové/ por llover
Profe: ¿Ahora paró de llover?				
Agustín: jar no puedo amamo foto. (toma bloques de construcción de compañero que lo acompaña en la actividad y dice...) oto ota ve.	No podemos armar la ...	Podemos Armar	Conjugación verbo en tercera persona plural. Verbo en infinitivo. Verbo pronominal (me) en modo imperativo.	/amamo/ por armar /foto/ por ....  /oto/ por otro /ota/ por otra
Agustín: (mientras sigue construyendo ) oto ota ve... siando fio.	Pásame otro otra vez.  Está haciendo frío.	Pásame.  Está haciendo	Verbo pronominal (me) en modo imperativo. Perifrasis verbal "estar" más hacer en gerundio.	/oto/ por otro /ota/ por otra /ve/ por vez /siando/ por haciendo /fio/ por frío
Matías (amigo): si mira va a girar el cemento.				
Agustín: ijeto un gontu... ce-mennn- to!!	Esta es una construcción de cemento.	Es Una Construcción	Verbo ser Correspondenci a género en artículo.	/Eto/ por este /Un/ por una /Gontu/ por construcción <b>Palabra polisilábica con secuencia consonántica</b>
		De	Preposición	
Profe: ¿Qué cosa es esto?				

Agustín: cemento...ola pusimo cemento.	Es cemento. Ahora pusimos cemento.	Es	Verbo ser	Ola por ahora
Profe: ¿Ahora le pusiste cemento?				
Matías: Es que está andando cemento para que los autos se bajen (dice ubicando un bloque como rampa para bajar autos)				
Agustín: Nooo, ete un du totuuu.	No. Esta es una construcción.	es una	Verbo ser Correspondenci a de género en artículo	/ete/ por esta Du totuuu por construcción
Profe: ¿Es qué cosa, Agustín?				
Agustín: Ete un dos cochun eso pasa. E coeiou ñaño. E u conchun.	Frases incomprensible s	Es Una	Verbo ser Correspondenci a de género en artículo	/ete/ por esta
Profe: Es una construcción				
Agustín: sí, un cochun, así huele así.	Sí, es una construcción. Se voló así.	Es Una  Construcción  Se Voló	Verbo ser Correspondenci a de género en artículo. Palabra polisilábica con secuencia consonántica. Pronombre reflexivo Verbo "volar" en pasado.	/Cochun/ por construcción /huele/ por voló
Agustín: Volo este u piecha necesitamo (Matías le pasa varios bloques que arrastra apilados en una torre. Agustín los toma y continúa) amargo charinch (Le muestra a Matías la construcción y dice) amalgo ma salaki motodesss Matías le entrega unos bloques	Se voló esta pieza, necesitamos...	Se Esta	Pronombre reflexivo Adjetivo demostrativo Desorden sintáctico.	/u/ por una /piecha/ por pieza
Agustín: Graciass sdolo (ubica bloques	No se logra identificar lo que el niño quiere decir.			

debajo de la  
construcción  
y diciendo)  
eto mitores  
solo un. Eto  
un wrak

Profe: ¿Vas a hacer una torre?

Agustín: no  
ete mu juete  
casa. Ahhh!!  
Ete ti an li  
mucho  
(mientras  
saca a  
personas  
plásticas de  
casa) Ohhh,  
lala isi lala.

No. Esta casa es  
muy fuerte. ( o  
quizás) Este  
viento (o  
tormenta) está  
muy fuerte y  
está golpeando  
(o va a destruir)  
la casa.

Es  
Desorden  
sintáctico.

Desorden  
sintáctico.  
Incapacidad de  
armar una  
oración.

/ete/ por este  
/juete/ por fuerte

---