



UNIVERSIDAD  
DE PIURA

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Programa de intervención en el Componente  
Morfosintáctico para mejorar la expresión oral de los niños  
de 4 años del Colegio San Ignacio de Loyola - Piura**

Tesis para optar el Título de  
Licenciado en Educación. Nivel Inicial

**Sandra Carolina Mesta Castillo**

**Asesor(es):  
Mgrt. Carmen Marlina Landívar Colonna de Ugaz**

**Piura, marzo de 2021**



### **Dedicatoria**

A Dios por permitirme vivir y lograr este triunfo y, a todas las personas que me acompañaron en restitución por el tiempo que les he robado para cumplir un gran sueño.





## **Agradecimiento**

A mis padres Flor y Deyvis por ser mis pilares y maestros de vida, a mi hermano Jorge por confiar en mí, a pesar de la distancia.

A la Universidad de Piura por forjarme como persona y profesional, a mi asesora Carmen Landívar por estar presente durante la investigación motivándome y aportando sus conocimientos, a la profesora Mónica Agurto por ser mi mentora y enseñarme a anhelar siempre lo mejor.

A cada las personas que formaron parte de este proyecto, a mis amigos y amigas por su paciencia en días difíciles, por ayudarme a concluir esta tesis y brindarme su compañía durante el proceso.

A los niños del Colegio San Ignacio de Loyola de Piura, por permitirme cumplir con éxito este proyecto y disfrutar cada día a su lado.





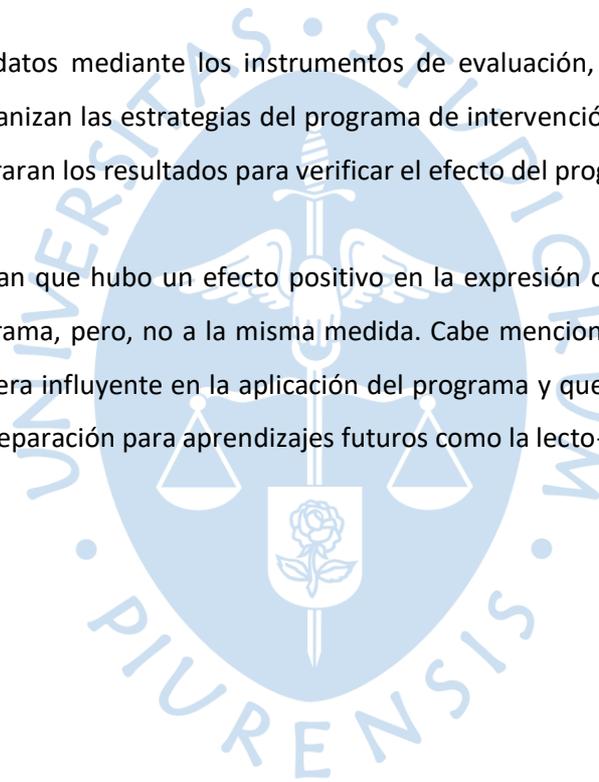
## Resumen

Esta tesis aplica un programa de intervención para mejorar la expresión oral de los estudiantes de 4 años del Colegio San Ignacio de Loyola – Piura. Este programa se encuentra organizado en sesiones con actividades lúdicas durante en doce semanas, al término de este periodo se espera que los estudiantes mejoren su expresión oral.

El trabajo se realizó bajo el paradigma socio-crítico, enfoque cualitativo porque permite que investigador desarrolle y asuma papeles sociales interactivos dentro de las situaciones de investigación, de tipo de estudio cuasi-experimental, ya que permite recoger los efectos la aplicación del programa de intervención. Los instrumentos de evaluación fueron: el Test-Elo y el Plon-r.

Luego de obtener los datos mediante los instrumentos de evaluación, se tabulan con ayuda del programa SPSS y se organizan las estrategias del programa de intervención, se vuelve a evaluar a los estudiantes y se compararan los resultados para verificar el efecto del programa.

Los resultados evidencian que hubo un efecto positivo en la expresión oral de los estudiantes que participaron en el programa, pero, no a la misma medida. Cabe mencionar que, el rol del aplicador del programa se considera influyente en la aplicación del programa y que las estrategias propuestas sirven también como preparación para aprendizajes futuros como la lecto-escritura.





## Tabla de contenido

<b>Introducción.....</b>	<b>17</b>
<b>Capítulo 1. Planteamiento de la investigación .....</b>	<b>19</b>
1.1 Caracterización del problema.....	19
1.1.1 <i>Planteamiento del problema</i> .....	20
1.2 Hipótesis de investigación .....	21
1.2.1 <i>Hipótesis general</i> .....	21
1.2.2 <i>Hipótesis específicas</i> .....	21
1.3 Objetivos de la investigación .....	21
1.3.1 <i>Objetivo general</i> .....	21
1.3.2 <i>Objetivos específicos</i> .....	21
1.4 Justificación de la investigación.....	21
1.5 Límites de la investigación.....	22
1.6 Antecedentes de la investigación .....	23
1.6.1 <i>Antecedentes internacionales</i> .....	23
1.6.2 <i>Antecedentes nacionales</i> .....	25
1.6.3 <i>Antecedentes locales</i> .....	26
<b>Capítulo 2. Marco teórico de la investigación .....</b>	<b>29</b>
2.1 Teorías sobre el desarrollo del lenguaje.....	29
2.1.1 <i>Teorías que priorizan lo lingüístico sobre lo cognoscitivo</i> .....	29
2.1.2 <i>Teorías que priorizan lo cognitivo sobre lo lingüístico</i> .....	30
2.1.3 <i>Teorías que estiman la interacción entre lo cognitivo y lo lingüístico</i> .....	33
2.2 Comunicación y lenguaje.....	34
2.2.1 <i>Comunicación</i> .....	34
2.2.2 <i>Lenguaje</i> .....	34
2.2.3 <i>La lengua</i> .....	36
2.3 Funciones del lenguaje .....	37
2.3.1 <i>Halliday (1983)</i> .....	37
2.3.2 <i>G. Alós (1991)</i> .....	37
2.4 Importancia de la interacción en contextos familiares y educativos .....	38
2.4.1 <i>Importancia de los contextos familiares</i> .....	38
2.4.2 <i>Importancia del contexto educativo</i> .....	39
2.4.3 <i>Importancia de la intervención logopeda</i> .....	39

2.5 Lenguaje oral .....	40
2.5.1 Bases neurológicas del lenguaje .....	40
2.5.2 Instrumentos del lenguaje .....	41
2.5.3 Etapas del desarrollo del lenguaje .....	41
2.6 Dimensiones del lenguaje: forma, contenido y función .....	46
2.6.1 La forma .....	46
2.6.2 El contenido .....	46
2.6.3 La función .....	47
2.7 Componentes del lenguaje: fonética, sintaxis, semántica y pragmática .....	47
2.7.1 Nivel fonológico .....	47
2.7.2 Nivel Semántico .....	48
2.7.3 El nivel sintáctico .....	48
2.7.4 El nivel pragmático .....	48
2.8 El lenguaje a los 4 años.....	49
2.8.1 Características del lenguaje de los niños de 4 años .....	50
2.8.2 Estimulación del lenguaje para niños de 4 años .....	55
2.9 Recomendaciones para estimular el lenguaje en el hogar y en la escuela .....	55
2.9.1 Recomendaciones para trabajar con la familia .....	56
2.9.2 Recomendaciones para trabajar en la escuela .....	57
2.9.3 Recomendaciones para la maestra .....	58
<b>Capítulo 3. Programa de intervención en el Componente Morfosintáctico del lenguaje oral para mejorar la expresión oral de los niños de 4 años de la I.E. San Ignacio de Loyola – Piura.....</b>	<b>63</b>
3.1 Plan de acción.....	63
3.2 Diseño del Programa de Intervención. ....	64
3.3 Aplicación del Programa de intervención .....	89
3.4 Medios y materiales .....	90
<b>Capítulo 4. Metodología de la Investigación .....</b>	<b>91</b>
4.1 Paradigma de la investigación educativa: Socio-crítico .....	91
4.2 Tipo de Enfoque: Cualitativo .....	91
4.3 Diseño de la investigación .....	91
4.4 Tipo de estudio: cuasi-experimental .....	91
4.5 Población y muestra .....	92
4.6 Variables de investigación .....	92

4.6.1 <i>Definición conceptual</i> .....	92
4.6.2 <i>Definición operacional</i> .....	93
4.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	93
4.7.1 <i>Técnica</i> .....	93
4.7.2 <i>Instrumentos de Evaluación</i> .....	93
4.8 Procedimiento de análisis de datos .....	97
<b>Capítulo 5. Resultados de la Investigación</b> .....	<b>99</b>
5.1 Contexto de la investigación.....	99
5.2 Descripción de resultados .....	99
5.2.1. <i>Resultados de la evaluación previa al programa de intervención</i> .....	100
5.2.2 <i>Resultados de la evaluación posterior a la aplicación del programa de intervención</i> .....	112
5.3. Discusión de los resultados .....	125
5.3.1 <i>Discusión de los resultados del Test ELO</i> .....	125
5.3.2 <i>Discusión de los resultados del Test Plon-r</i> .....	128
<b>Conclusiones</b> .....	<b>131</b>
<b>Recomendaciones</b> .....	<b>133</b>
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	<b>135</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>137</b>
Anexo 1. <u>Adaptación de los Test: Plon-r</u> .....	139



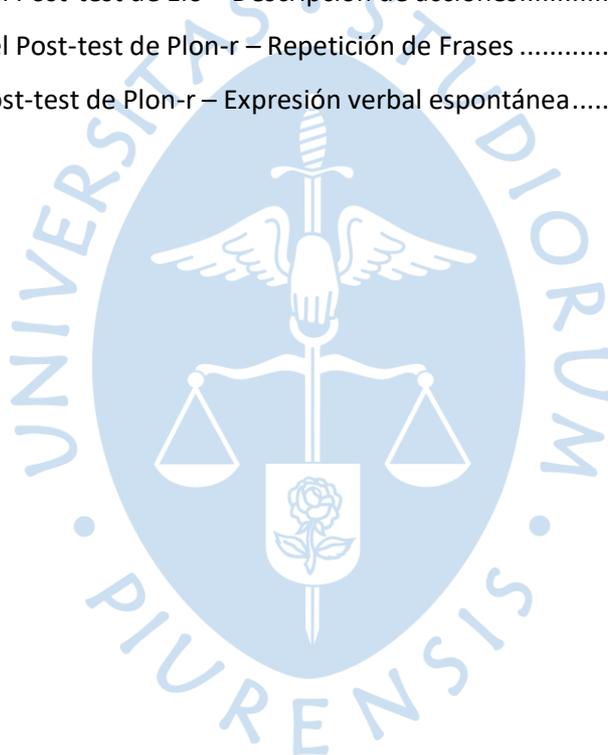
## Lista de tablas

Tabla 1. Desarrollo de la pronunciación .....	43
Tabla 2. Características del desarrollo del Lenguaje en sus distintas dimensiones .....	51
Tabla 3. Actividades previas a la aplicación del Programa de Intervención.....	63
Tabla 4. Cronograma de Actividades .....	65
Tabla 5. Población y muestra .....	92
Tabla 6. Definición operacional de la variable .....	93
Tabla 7. Resultados del Grupo Control – Memoria Verbal .....	100
Tabla 8. Resultados del Grupo Control – Memoria Verbal .....	100
Tabla 9. Resultados del Grupo Experimental – Composición Oral.....	102
Tabla 10. Resultados del Grupo Control – Composición Oral.....	103
Tabla 11. Resultados del Grupo Experimental – Descripción de Acciones .....	105
Tabla 12. Resultados del Grupo Control – Descripción de Acciones.....	105
Tabla 13. Resultados del Grupo Experimental – Repetición de Frases .....	107
Tabla 14. Resultados del Grupo Control – Repetición de Frases .....	108
<i>Tabla 15. Resultados del Grupo Experimental – Expresión verbal espontánea.....</i>	<i>110</i>
Tabla 16. Resultados del Grupo Control – Expresión verbal espontánea .....	110
Tabla 17. Resultados del Post Test Grupo Exp. – Memoria Verbal .....	112
Tabla 18. Resultados del Post Test Grupo Control. – Memoria Verbal.....	112
Tabla 19. Resultados del Post Test Grupo Exp. – Composición Oral.....	115
Tabla 20. Resultados del Post Test Grupo Control – Composición Oral .....	115
Tabla 21. Resultados del Post Test Grupo Exp. – Descripción de Acciones .....	117
Tabla 22. Resultados del Post Test Grupo Control– Descripción de Acciones .....	118
Tabla 23. Resultados del Post Test Grupo Exp. – Repetición de Frases .....	120
Tabla 24. Resultados del Post Test Grupo Control. – Repetición de Frases.....	120
Tabla 25. Resultados del Post Test Grupo Exp. – Expresión verbal espontánea.....	123
Tabla 26. Resultados del Post Test Grupo Control – Expresión verbal espontánea.....	123



## Lista de figuras

Figura 1. Sesión alrededor de un sujeto de observación .....	59
Figura 2. Sesión sin sujeto de observación .....	59
Figura 3. Resultados del Pre-test Elo – Memoria Verbal .....	101
Figura 4. Resultados del Pre-test Elo – Composición Oral .....	104
Figura 5. Resultados del Pre-test Elo – Descripción de acciones .....	106
Figura 6. Resultados del Pre-test Plon-r – Repetición de frases .....	109
Figura 7. Resultados del Pre-test Plon-r – Expresión verbal espontánea .....	111
Figura 8. Resultados del Post-test de Elo– Memoria Verbal.....	113
Figura 9. Resultados del Post-test de Elo– Composición oral.....	116
Figura 10. Resultados del Post-test de Elo – Descripción de acciones.....	119
Figura 11. Resultados del Post-test de Plon-r – Repetición de Frases .....	121
Figura 12. Resultados Post-test de Plon-r – Expresión verbal espontánea.....	124





## Introducción

La necesidad de comunicarse está presente en el ser humano desde su nacimiento, siendo así la comunicación un proceso activo en el que se intercambian ideas e información, las cuales necesitan de una organización para poder ser transmitidas y codificadas. Teniendo en cuenta que en la actualidad existen diferentes tipos de canales para comunicarnos y una gran cantidad de mensajes que pueden ser expresados, el ser humano va adquiriendo cada vez más habilidades para organizar su propio lenguaje, el mismo que recibe una gran importancia desde niño para que se inserte en una sociedad.

Las características del lenguaje que cada uno posee no se encuentran determinadas, durante muchos años se han realizado estudios en los que se reconoce la existencia de una serie de habilidades previas para lograr un óptimo desarrollo del lenguaje. En estos aspectos se pone en evidencia el papel que desarrolla la escuela y la familia como medio para favorecer la adquisición lenguaje en el nivel inicial.

Con esa finalidad se ha realizado esta investigación, comprobar si un programa de intervención en el componente morfo-sintáctico puede mejorar la expresión oral de los niños, la muestra seleccionada fueron los estudiantes de 4 años del Colegio San Ignacio de Loyola de Piura.

Para lograr este objetivo se cuenta con dos tipos de población: una de ellas desarrolla el proceso y se convierte en el grupo experimental mientras que, la otra es un grupo de control. En la primera parte de la investigación se diagnosticó el nivel en que se encontraban las dos poblaciones mencionadas, esto se realizó con ayuda de dos instrumentos de evaluación del lenguaje: Prueba de Lenguaje Oral de Navarra (PLON-r) y el Test de Evaluación del Lenguaje Oral (ELO). Después de ello, se seleccionó una serie de actividades planificadas en un programa de intervención cuya intención era mejorar la expresión oral en los niños. Posteriormente, se volvió a aplicar el mismo instrumento de evaluación para comprobar los efectos tras la aplicación de dicho programa. Finalmente, se compararon los resultados de ambas poblaciones.

Esta investigación se ha sistematizado de la siguiente manera:

En el Capítulo 1 encontramos el Planteamiento de Investigación, en el que se describe la caracterización del problema, planteamiento del problema, la hipótesis, los objetivos, la justificación, las limitaciones y los antecedentes de la investigación.

En el Capítulo 2 se presenta el Marco Teórico, en el cual la teoría científica y el marco conceptual orientan y avalan esta investigación.

El Capítulo 3 está constituido por la Metodología de la Investigación, en esta parte encontraremos el tipo de investigación, diseño de la investigación, población y muestra, así como las variables de investigación, técnicas, instrumentos de recolección de datos, el análisis, por último, el procedimiento y los resultados.

El Capítulo 4, está denominado Resultados de la investigación, en este capítulo se dispone el contexto de la investigación, la descripción de resultados y las discusiones de los mismos, las cuales nos da la oportunidad de realizar conclusiones y recomendaciones.

Para finalizar, es de esperar que esta investigación contribuya a la práctica pedagógica de estudiantes y docentes del nivel inicial y de esa manera aumenten sus conocimientos acerca del lenguaje oral y desarrollen nuevas técnicas tener otras perspectivas del trabajo en las aulas.



## Capítulo 1. Planteamiento de la investigación

### 1.1 Caracterización del problema

Los seres humanos cuentan con una serie de posibilidades para expresar oralmente sus emociones, sentimientos y necesidades a quienes lo rodean. Desde que son bebés, se manifiesta a través de gestos, balbuceos y gemidos, conforme van pasando los años evolucionan y junto con ello, la lengua que sus padres les han enseñado hasta lograr insertarse en la sociedad donde utilizan la expresión oral como un instrumento básico para sobrevivir pues, será a través de este medio que podrán interactuar con su grupo social, acceder a los conocimientos, enriquecer su cultura y obtener todo aquello que les sea de vital importancia.

Según Feldman, D. (1978), "El éxito o el fracaso del niño en todas las actividades dependen del grado en que se haya desarrollado su dominio activo sobre el lenguaje" (p 61).

Teniendo en cuenta al autor, el desarrollo del lenguaje del niño es un factor clave para el logro de objetivos y aprendizajes básicos durante la primera infancia y es en la escuela donde se ofrecen espacios para que los niños sean libres de intercambiar prácticas sociales con sus pares y adultos, estas oportunidades sirven para que el niño vaya adecuando y enriqueciendo su vocabulario. El lenguaje de los niños durante esta etapa siempre dependerá de las relaciones que mantengan con los demás y del conocimiento del mundo que le rodea así como las experiencias significativas que acumularán recuerdos e información que durarán para toda su vida.

En el contexto peruano, el sistema educativo plantea el Perfil de Egreso como: la visión común e integral de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes al término de la Educación Básica, se espera que estos aprendizajes se pongan en práctica en diversas situaciones de la vida diaria a fin de lograr su realización plena. Respecto a las situaciones comunicativas, el estudiante peruano al término de la Educación Básica debe ser capaz de usar el lenguaje de manera asertiva y responsable para comunicarse según sus propósitos en situaciones distintas, en las que se producen y comprenden distintos tipos de textos orales y escritos poniendo en juego diferentes recursos y estrategias. En estas interacciones, en la medida que la lengua cumple una función social, contribuye a la construcción de comunidades interculturales, democráticas e inclusivas. Además, el estudiante usará el lenguaje como medio de aprendizaje, así como para comprender y producir textos con objetivos funcionales o estéticos, siendo consciente de sus aplicaciones especiales (Currículo Nacional, 2016, p.9).

De lo expuesto anteriormente, se deduce que el lenguaje durante la primera infancia se encuentra en desarrollo, incluso hasta el término de la Educación Básica por lo que el docente para lograr un aprendizaje esperado debe partir del análisis del lenguaje que usan los niños y de sus formas de expresión. De esta manera, se podrán crear situaciones significativas para que los niños se comuniquen a través de su lengua y mejoren sus producciones orales en el proceso. Los estudiantes

del Colegio San Ignacio de Loyola de Piura no son ajenos a esta realidad, durante algunos meses se interactuó con los niños de 4 años "A" del nivel inicial, logrando participar amistosamente de sus diálogos y juegos tanto en clase como en momentos del recreo; esto, entre otras acciones le permitió generar cierta confianza para que los niños se muestren de manera natural y es así que se pudo apreciar que un grupo de ellos presenta ciertas dificultades al momento de expresarse de manera oral con sus compañeros. El grupo mencionado hacía uso de una estructuración del lenguaje oral en frases y oraciones que no corresponden a las edades en las que se encontraban, según el estudio realizado por Clemente en 1982.

Así mismo, se notó que de la misma muestra existía un pequeño grupo que presentaba dificultad para reproducir ciertos fonemas que según su edad cronológica ya deberían haber adquirido. Como consecuencia de esta deficiencia el mensaje que los niños deseaban transmitir se veía alterado impidiendo una comunicación eficaz entre ellos mismos.

En las observaciones fue notorio interés por parte de la tutora así como la ejecutante quienes al descifrar las ideas que los niños deseaban expresar propiciaban la comunicación con sus compañeros, en ocasiones los mismos niños se ayudaban entre sí tratando de parafrasear el mensaje o realizando mímicas que les permitían entender lo que deseaban comunicar.

Por todo lo expresado, se consideró oportuno investigar si la aplicación de un programa de intervención en el componente morfosintáctico del lenguaje oral puede mejorar la expresión oral de los niños de 4 años "A" del Colegio San Ignacio de Loyola – Piura. En este programa, la ejecutante se presentó como participante, quien seleccionó y desarrolló estrategias que potenciarían la expresión oral en los niños durante 12 semanas, para ello se tuvo en cuenta la etapa evolutiva en la que se encontraban los niños así como el modo en que iba a aplicarse.

Por otro lado, la sesión de 4 años "B" fue escogida para ser parte del grupo control, pues tenían la misma edad y asistían al mismo colegio, a este grupo no se les aplicó el programa pero, si fueron evaluados durante el mismo periodo que el grupo de muestra. Todo ello con la finalidad de analizar y comparar las respuestas tanto del grupo de muestra como del grupo control y así verificar la efectividad del programa anteriormente mencionado.

### **1.1.1 Planteamiento del problema**

¿En qué medida la aplicación de un programa de intervención con estrategias en el componente morfosintáctico mejorará la expresión oral de los niños de 4 años "A" del Colegio San Ignacio de Loyola de Piura?

## **1.2 Hipótesis de investigación**

### **1.2.1 Hipótesis general**

La aplicación de un programa de intervención con estrategias en el componente morfosintáctico mejora la expresión oral de los niños de 4 años del Colegio San Ignacio de Loyola de Piura.

### **1.2.2 Hipótesis específicas**

- La aplicación del test psicométrico Plon-R y Test de Elo permiten diagnosticar el nivel del componente morfosintáctico del lenguaje oral en los niños de 4 años del Colegio San Ignacio de Loyola - Piura.
- El diseño del plan permite mejorar el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje oral en los niños de 4 años "A" del Colegio San Ignacio de Loyola de Piura.
- La aplicación del plan diseñado a los niños de 4 años "A" del Colegio San Ignacio de Loyola de Piura mejora su expresión oral.
- La evaluación de los resultados obtenidos a través de la aplicación de un post-test determina que el programa mejora la expresión oral de los niños de 4 años de la I.E. San Ignacio de Loyola.

## **1.3 Objetivos de la investigación**

### **1.3.1 Objetivo general**

Aplicar un programa de intervención con estrategias en el componente morfosintáctico del lenguaje oral para mejorar la expresión oral en los niños de 4 años "A" del Colegio San Ignacio de Loyola de Piura.

### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Diagnosticar el nivel de desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje oral en los niños de 4 años del Colegio San Ignacio de Loyola de Piura a través de un pre-test.
- Diseñar un plan para mejorar el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje oral en los niños de 4 años "A" del Colegio San Ignacio de Loyola de Piura
- Aplicar el plan diseñado a los niños de 4 años "A" Colegio San Ignacio de Loyola de Piura para mejorar su expresión oral.
- Evaluar los resultados obtenidos después de la aplicación del programa de mejora a través de un post-test a los niños de 4 años del Colegio San Ignacio de Loyola de Piura.

## **1.4 Justificación de la investigación**

Mientras se realizaba esta investigación se tuvo en cuenta el punto de vista de distintos autores acerca de la adquisición del lenguaje y según los estudios existen dos corrientes: la primera asigna el desarrollo del lenguaje al conocimiento que es aprendido a través de la experiencia sensorial (Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 41, núm. 2, 2009).

A este grupo pertenecen: Piaget, quien considera que el lenguaje es adquirido como consecuencia del desarrollo de la inteligencia; Lopez Ornat, (como se citó en la Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 41, núm. 2, 2009, p.244) sostiene que los niños trabajan con intensidad para aprender su lengua, específicamente hasta la adolescencia; Aguado, supone que la adquisición del lenguaje aparece desde el primer año vida con las interacciones comunicativas entre el bebé y los adultos cercanos cuando el niño empieza a utilizar sus primeras expresiones reconocibles y no supone un esfuerzo especial (Narbona y Chevie-Muller, 2001, p.47) y, Vygotsky (como se citó en Narbona y Chevie-Muller, 2001), determina que el pensamiento es "habla sin sonido", y que la palabra da la oportunidad de manipular mentalmente los objetos, y en cada contexto tiene un significado específico dado como resultado de un proceso de imitación y maduración a través de estímulos.

Por otro lado, los defensores de la segunda postura, considera que el lenguaje se desarrolla de una manera acelerada y sencilla: "los niños pertenecientes a todas las comunidades lingüísticas comienzan a hablar de manera innata." (Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 41, núm. 2, 2009, p.244). Algunos de estos defensores son: Chomsky (como se citó en Narbona y Chevie-Muller 2001), este autor considera que el desarrollo del lenguaje en el niño tiene características que evidencian las consecuencias de procesos que no se relacionan con la imitación y el esfuerzo. A esto le llama, "Noción del lenguaje innato" (p.29).

Otras investigaciones realizadas posteriormente sobre la adquisición del lenguaje describen una de las dos corrientes mencionadas pero, ambas están de acuerdo en que los niños pasan por diferentes etapas en la adquisición de la lengua: desde el básico hasta la más compleja o mejor estructurada.

En este sentido, durante el proceso de la adquisición del lenguaje oral el niño busca diferentes formas para apropiarse de una y expresarse con quienes lo rodean. Entonces, es posible que una adecuada aplicación de estrategias en el componente morfosintáctico del lenguaje oral durante la primera infancia eleve el nivel de expresión oral de los niños contribuyendo tanto a su capacidad comunicativa como a la adquisición de habilidades futuras como la lectura y escritura.

Ese fue el fin concreto de la presente investigación, conocer los efectos posteriores en la expresión oral de los niños a quienes se les aplicó las estrategias comprendidas en el programa de intervención.

### **1.5 Límites de la investigación**

En esta investigación se presentaron una serie de factores que influyeron en el desarrollo del programa de intervención, sin embargo, con perseverancia y disposición tanto de los niños como de la investigadora se lograron cumplir los objetivos propuestos.

Algunos de estos factores fueron los siguientes:

- Tiempo disponible para realizar las sesiones: los estudiantes contaban con un horario escolar y una serie de actividades planificadas desde inicio de año, sin embargo, con ayuda de la tutora se pudo manejar y reprogramar las sesiones cuando fue necesario.
- Cantidad de estudiantes: el aula donde se desarrolló el programa de intervención contaba con 23 estudiantes, por lo que fue necesario contar con la presencia y ayuda de la tutora para conservar el orden, repartir material y en ocasiones dar respuesta a algunas necesidades fisiológicas como ir al baño.
- Recurso humano: por lo anteriormente expuesto, fue evidente la demanda de personal para cubrir las necesidades de los estudiantes durante la aplicación del programa, el cual estuvo a cargo solo de la investigadora.

## **1.6 Antecedentes de la investigación**

### **1.6.1 Antecedentes internacionales**

El primer antecedente internacional lo constituye la investigación de “Estimulación del lenguaje en Educación Infantil: un programa de intervención en el segundo ciclo de educación infantil”, realizada por Elena Roca Melchor para recibir el título de Maestro en Educación Infantil en la Escuela Universitaria de Magisterio – Universidad de Valladolid, España, 2013.

En este estudio se aplicó una metodología distinta cuyo objetivo era estimular el lenguaje en alumnos de 4 y 5 años, confirmando al mismo tiempo si tenían adquirido un grupo de fonemas correspondientes en función a su edad. La investigación concluyó, que los niños obtuvieron los resultados esperados, ya que la mayoría producían los fonemas correctos según su edad contribuyendo de esta manera la estimulación del lenguaje oral de todos los niños. Por otro lado, propone fomentar el trabajo no solo en clase sino dar ejercicios para que se trabajen en casa.

Esta investigación es beneficiosa porque explica información sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje oral en niños, que colabora en la construcción del marco teórico. Por otro lado, considera que la aplicación de una ayuda o intervención logopédica adecuada, debe darse en el momento oportuno de la adquisición del lenguaje.

El segundo antecedente internacional lo constituye “Dramatización de cuentos: un recurso para el desarrollo del lenguaje oral, en un aula de Educación Infantil” realizado por Vanessa Méndez Villalobos, para obtener el grado de Titulación en Educación Infantil - Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, España, 2017. En este estudio de Fin de Grado, pretende exponer cuán importante es la dramatización del cuento en un aula de Educación Infantil, debido a que una de las maneras de desarrollar del lenguaje es a través de la imitación y del juego. Teniendo en cuenta que, gracias a la dramatización los niños logran incrementar su vocabulario y

alcanzan un lenguaje oral más complejo y significativo, completando su sentido a través de la expresión corporal. Es importante destacar que, la dramatización promueve en los niños la creatividad e imaginación, lo que le suma un valor extra, ya que aprenden mientras se divierten. Finalmente, diseña distintas actividades para realizar en un aula de 3º de Educación Infantil, organizadas en una Unidad Didáctica y puesta en prueba en un curso escolar, en ella los niños aprenden a dramatizar mientras se divierten y disfrutan del momento.

Este trabajo de fin de grado contribuye a la investigación porque propone técnicas como la dramatización y otros aportes para el diseño del programa de intervención en componente morfo-sintáctico del lenguaje oral. Además, se relacionan en la aplicación de recursos, ya que ambas tienen la intención de desarrollar el lenguaje oral.

El tercer antecedente internacional lo constituye “La adquisición y el desarrollo del lenguaje oral en Educación Infantil”, trabajo de fin de grado realizado por Marina García Fernández-Dívar para conseguir el grado de titulación en la Educación Infantil, defendida en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid en el año 2017. En este estudio se investiga la adquisición y desarrollo del lenguaje oral en Educación Infantil, especialmente en niños de 4 años. Recoge y explica el modo en el que los niños incorporan y desarrollan el lenguaje oral teniendo en cuenta el punto de vista de distintos autores. Pone énfasis en los componentes del lenguaje: fonológico, semántico, morfo-sintáctico y pragmático, proponiendo una intervención educativa para el 2º ciclo de Educación Infantil cuya finalidad es desarrollar cada uno de los componentes.

Este trabajo de fin de grado se relaciona con la presente investigación en las características de los participantes de la investigación: niños de 4 años, de esa manera brinda aportes para el marco teórico, para los aspectos metodológicos y para la planificación de las actividades que conforman el programa de intervención en el componente morfo-sintáctico.

El cuarto antecedente internacional lo conforma la investigación de “Estimulación del lenguaje oral en niños con Trastorno del Lenguaje en Educación Infantil: estudio de caso” cuya autora es Marta Gómez Moyano quien realizó esta investigación como trabajo de fin de grado en Maestro de Educación Infantil de la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila, España, 2018. En este estudio se expone el conocimiento del Trastorno del Lenguaje (TL) y las manifestaciones comunicativo-lingüísticas que pueden mostrar los niños con TL. Desde el plano educativo, estas estrategias y técnicas se pueden realizar en una intervención de calidad que favorezca el desarrollo integral de los niños con TL.

Esta investigación resulta útil porque contiene información sobre el enfoque cualitativo en investigaciones educativas, lo que ayuda a construir los aspectos metodológicos de la nueva investigación. Por lo tanto, considera que para realizar un estudio profundo del lenguaje es importante tener en cuenta los aspectos formales, sistematizados socialmente y, los aspectos

funcionales, que se refieren al uso del lenguaje. Es así como no se queda en la descripción de datos, sino que, también explica los procesos y las características que muestra el niño, su forma de interactuar, la relación entre sus expresiones y el contexto, etc.

### **1.6.2 Antecedentes nacionales**

El primer antecedente nacional lo constituye el estudio de “Lenguaje oral en niños de 3, 4, y 5 años de una Institución Educativa Pública: Distrito – Callao”, presentado por Pilar Asian como tesis de Maestría en la mención de Psicopedagogía a la Universidad de San Ignacio de Loyola, Escuela de Postgrado, Lima – Perú, 2010. Esta investigación se realizó con la intención de identificar los niveles de desarrollo de lenguaje oral en los niños de 3, 4 y 5 años de la Institución Educativa Pública Inicial “Virgen María” en el distrito del Callao. La población estuvo conformada por 208 alumnos de 3 a 6 años de edad. Se considera que la muestra se escogió de manera intencionada ya que los niños pertenecen a un bajo nivel socioeconómico y algunas de las madres de los niños tenían estudios secundarios incompletos.

Este estudio concluye en que el lenguaje oral de los niños de 3 años de dicha institución se encontró en un nivel de riesgo, mientras que los de 4 años presentan un nivel de retraso y los de 5, al igual que los de 3, se encuentran en nivel de riesgo.

Este antecedente se relaciona con la nueva investigación en la aplicación del instrumento de evaluación denominado Prueba de Lenguaje Oral Navarra – Plon R, utilizada para recoger información del nivel de desarrollo del lenguaje oral.

El segundo antecedente lo conforma “Programa de Expresión oral para el aprendizaje del área de comunicación de 5 años” realizado por Melissa Beltrán Quiroz para obtener el grado de Maestra en Administración de la Educación en la Universidad Cesar Vallejo, Huaura, 2015. Esta investigación presenta una propone una metodología, para mejorar y favorecer las distintas competencias comunicativas, cognitivas y sociales de los estudiantes 5 años de la I.E.P. “Innovas Schools” de Huaura, a través de un programa cuyo fin es desarrollar las cuatros capacidades en el área de comunicación, como son: adecua sus textos orales a la situación comunicativa, expresa con claridad sus ideas, utiliza estratégicamente variados recursos expresivos e interactúa colaborativamente manteniendo el hilo temático; basado en el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular de la Ruta de Aprendizaje del Nivel Inicial.

Este estudio se relaciona con la investigación en el tipo de estudio cuasi-experimental, ya que la muestra seleccionada de estudiantes es dividida en dos grupos: el grupo experimental y el grupo control. Con el grupo experimental desarrolla sesiones orientadas al área de comunicación. Concluyendo con la comparación de los resultados de la aplicación de un pre-test y post-test a los grupos mencionados.

### **1.6.3 Antecedentes locales**

El primer antecedente local lo constituye el estudio de “El desarrollo del lenguaje oral en niños de 4 años del colegio Hans Christian Andersen” realizado por Regina Bonilla para recibir el grado de Licenciatura en Educación Inicial en la Universidad de Piura, Perú, 2016. Este estudio enfocado en determinar el desarrollo del lenguaje oral en niños de 4 años del Colegio Hans Christian Andersen de Piura. Esta investigación tuvo como metodología la Investigación descriptiva, cuyo diseño corresponde al grupo no experimental ya que según su profundidad realizó una descripción simple. El estudio concluye que el lenguaje oral de los niños de 4 años de dicha institución se encuentra en el nivel normal, ya que los niños obtuvieron una puntuación igual o mayor a la media que los que tendrán un nivel normal de desarrollo del lenguaje.

Por último, este antecedente se relaciona con la presente investigación en el instrumento de evaluación que utiliza para determinar el nivel de logro del desarrollo del lenguaje oral y las características de la población, ya que eran estudiantes de 4 años del Nivel Inicial.

El segundo antecedente local lo constituye “Programa de poesías infantiles para estimular el desarrollo del lenguaje oral en niños de 3 años, del nivel de Educación Inicial”, investigación realizada por Gema Gálvez Hidalgo quien la presentó como tesis de Maestría en Educación con Mención de Psicopedagogía en Educación a la Universidad de Piura, 2013, Piura, Perú. En este estudio se utilizó la modalidad Investigación explicativo – aplicada de diseño pre-experimental con un solo grupo, es decir, se evaluó al mismo grupo antes y después de aplicar el programa de estimulación. Gálvez lo realizó con la intención de experimentar los efectos del Programa de poesías infantiles en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 3 años del Colegio Particular Vallesol de Piura.

La muestra estuvo conformada por 76 niños de 3 años, quienes se encontraban agrupados en las secciones: A, B, y C del Colegio Vallesol de Piura. De todas ellas se escogió a la sección “A” debido al acceso frecuente y continuo de la investigadora. Para analizar los datos usaron técnicas de observación y experimentación, también se aplicó un instrumento para evaluar a los niños antes y después de la aplicación del Programa de Poesías infantiles. El estudio concluyó que, el niño del colegio Vallesol de Piura a los 3 años se caracteriza por regular sus propias normas lingüísticas, comprende mensajes que escucha y es capaz de emitir mensajes comprensibles. Por otro lado, el Programa Experimental de Poesía Infantil, se convirtió en un instrumento didáctico metodológico que sistematizó situaciones de comunicación oral en el aula con actividades ricas, variadas y amenas que demostraron su eficacia al enriquecer el lenguaje de los niños de 3 años con mayor fluidez y corrección.

Este antecedente resulta beneficioso porque propone una metodología basada en la investigación – acción, con las técnicas de observación a toda la muestra de la población y

experimentación solo con un grupo de la muestra. Por otro lado, tiene como objetivo comprobar los efectos de una Programa Experimental que optimiza el lenguaje oral en niños del nivel inicial.





## Capítulo 2. Marco teórico de la investigación

### 2.1 Teorías sobre el desarrollo del lenguaje

En este capítulo se intentará explicar la adquisición del lenguaje y su desarrollo, partiendo de Serón y Aguilar (1992), se puede decir que existen teorías que consideran que, la adquisición del lenguaje está relacionada con el desarrollo del pensamiento y viceversa, cada una intenta explicar la adquisición desde su perspectiva, lo que no podemos negar es que al nacer todos contamos con una base neurológica idónea para permitir la fonación, el poder usar léxicos y reglas semánticas.

Precisamente, esta base neurológica va madurando desde que nace el niño, inicia de manera progresiva por sus diferentes vías sensoriales que, de a pocos ira tomando conciencia de sí mismo y el contexto en el que vive. Durante la primera fase, una serie de rutinas se irán encontrando gracias a los vínculos afectivos y la satisfacción de sus necesidades, estas permitirán una comunicación basada en gestos y articulaciones, movimientos los cuales son efectuados con intención lúdica.

A partir de los cuatro meses, los niños emitirán respuestas a ciertos patrones visuales o auditivos, las cuales serán interpretadas por quienes los rodean. Después irán aprendiendo distintas formas de comunicarse con la finalidad de expresar sus ideas, necesidades o sentimiento a través de “formatos” que ya estarán interiorizados, adquiriendo la noción de principios que dirigen la comunicación y pasando de una inicial función afectiva e imperativa a otra representativa (Pp.27, 28).

Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado, es importante revisar los tres grandes enfoques que han logrado sistematizar las teorías que explican la evolución del lenguaje:

#### 2.1.1 Teorías que priorizan lo lingüístico sobre lo cognoscitivo

Según este enfoque, la adquisición del lenguaje se encuentra relacionada con factores puramente lingüísticos. Se considera que en la selección de estructuras que marcan las etapas del desarrollo verbal, el desarrollo cognitivo es poco determinante, al menos en lo que tiene de específico. Serón y Aguilar (1992) consideran que, partiendo de esta perspectiva, se reconoce que el desarrollo cognitivo difiere del desarrollo lingüístico, o depende del avance cognitivo al lingüístico desde la aparición de este último. Algunas de las teorías que siguen este enfoque son:

**2.1.2.1 Teoría conductista.** Esta teoría considera que la conducta lingüística es una más de las conductas del hombre y que se encuentra conectada con determinados estímulos. Adquirir el lenguaje es asimilar conexiones estímulos-respuestas, se considera que cuando un adulto produce un sonido está incentivando al niño para que lo repita. La acción se termina o continúa según el refuerzo. Los neoconductistas han introducido en sus planteamientos otros constructos como: asociación palabra-palabra, mediación representacional, etc. (Serón y Aguilar, 1992, p. 28). Uno de los defensores de esta teoría es: Frederic Skinner.

**2.1.2.2 Teoría generativa-transformacional.** Fodor (1975), (como se citó en Serón y Aguilar, 1992), explica que este enfoque replica las explicaciones conductistas sobre el lenguaje y propone la idea del conocimiento *innato* de una gramática universal que es la que genera el lenguaje en el individuo. Adquirir el lenguaje de los padres considera componer esas estructuras gramaticales que se relacionan con el sistema lingüístico universal e innato (p. 29).

El principal autor de esta teoría es Chomsky, (como se citó en Narbona y Chevie-Muller, 2001) quien considera que, la noción de lenguaje innato es una operación estructural más compleja que el proceso del comportamiento condicionado, ya que para ser ejecutada el niño utiliza una serie de operaciones que no podrán ser bien ejecutadas si no se comprende bien la estructura interna del enunciado.

Por otro lado, tenemos a McNeil (1960), quien considera que, en la adquisición del lenguaje existe un reflejo lingüístico que es universal e imprescindible para adquirir normalmente una lengua depurando todo lo que sea extralingüístico. Para este autor, las capacidades lingüísticas no están subordinadas a los factores cognitivos, afectivos y sociales, sin embargo, durante el desarrollo permanecen unidos. Por otro lado, considera abstraer las capacidades lingüísticas, ya que este es un aspecto distinto de las interacciones entre los factores cognitivos y los lingüísticos.

Otros autores como Saussure, piensan que el lenguaje es la primera información que orienta toda la organización de nuestra percepción y de nuestro razonamiento y, que determina la manera en cómo vemos al mundo. También, considera que hay tantas estructuras de pensamiento como lenguas existentes, a esto le llamaron “relativismo lingüístico” (Serón y Aguilar, 1992, p. 90).

### **2.1.2 Teorías que priorizan lo cognitivo sobre lo lingüístico**

A esta teoría pertenece Jean Piaget de la escuela de Ginebra seguidores de la Teoría Cognitiva, quien sustenta la primicia de lo cognitivo y de la dependencia del lenguaje al pensamiento pues consideraba que: “El aprendizaje en el hombre es consecuencia de su obrar en el mundo, es decir, los modos de interactuar de los sujetos permitirán que el desarrollo de su inteligencia evolucione cada vez a un nivel superior” (Pérez, 2000, p.134). Por lo tanto, el lenguaje vendría a ser un fruto de la inteligencia y no al revés. Este autor comienza por la acción en la cual el sujeto recompone sus estructuras y revisa las viejas (como se citó en Serón y Aguilar, 1992).

Otros autores de este enfoque consideran que las funciones cognitivas predominan sobre el desarrollo lingüístico, del que solo es un aspecto - el más importante quizás - de la función simbólica. El instrumento verbal no provoca el progreso de las operaciones intelectuales por sí mismo, al contrario, se encuentra disponible cuando se han establecido estas últimas. Inclusive en las etapas finales del desarrollo cognitivo, es una condición de mucha importancia, pero no suficiente (Serón y Aguilar, 1992, p. 90).

Es decir, el origen del lenguaje se relaciona con el desarrollo de la inteligencia. De la lógica de la acción donde no hay pensamiento ni representación, se pasa a la lógica conceptual donde si hay representación y lenguaje, tras una asimilación de procesos nuevos, en la que, los esquemas que se tenían anteriormente se acomodan, dando como resultado al final una nueva estructura que se adecua mejor para poder resolver los problemas que se presentan.

Es importante mencionar que, estas estructuras llamadas “esquemas” son aquellas nociones prácticas y básicas que permiten concebir ciertas características de los objetos que pueden ser percibidas por el niño pero, que no son evocados. Esta evocación es la base de apoyo sobre la cual se asienta las posteriores representaciones que emergen en el periodo pre-operacional, donde se logra adquirir la habilidad de representar objetos y eventos.

Según el Autor J. Piaget (como se citó en Bonilla, 2016) las representaciones del desarrollo cognitivo que empiezan a aparecer, se dividen en cuatro periodos importantes en los cuales también se evidencia la evolución del lenguaje.

**a) Etapa sensoriomotora.** Está conformada por 6 estadios:

- El primer estadio (0 – 1 mes), se ve representado por los mecanismos reflejos concretos y adaptaciones innatas.
- En el segundo estadio (1 – 4 meses), se manifiestan las reacciones circulares primarias, las adaptaciones adquiridas y la repetición.
- El tercer estadio (4 – 8 meses), se presentan las relaciones circulares secundarias, coordinación de esquemas simples, repetición de conductas que se da cuenta que causan efectos.
- Cuarto estadio (8 – 12 meses), se caracteriza por la coordinación de los esquemas de conducta previos, primeras conductas inteligentes, crecientemente complejas.
- En el quinto estadio (12 – 18 meses) son patentes las reacciones circulares terciarias: introduce variaciones y repeticiones observando resultados.
- En el sexto estadio (18 – 24 meses), se presenta la etapa de la representación mental, es decir, se asimila internamente la acción, aparecen los primeros símbolos, se conserva el objeto incluso con desplazamientos invisibles y se da la imitación diferida.

Para Serón y Aguilar (1992), durante esta etapa el niño se encuentra atento a los sonidos e inicia con sus primeras vocalizaciones, las cuales serán el fundamento para realizar los patrones consonante-vocal. A esta clásica división se le conoce como “etapa pre-lingüística” que se caracteriza por la ejecución de ejercicios bucofonatorios (balbuceos) no como intento de comunicación sino con un fin en sí mismo, esta consecuencia será cada vez más compleja (p.33).

**b) Etapa preoperacional.** Conformada por 2 estadios:

- Estadio pre-conceptual (2 – 4 años): aparece el pensamiento relacionado a las acciones, apariencia perceptiva, rasgos no observables directamente, figura – fondo, ven solo su perspectiva, la cual no relaciona estado inicial con final de un proceso; aún no está presente el proceso de reversibilidad, pensamiento lógico. Es evidente el egocentrismo, pensamiento animista, fenomista, finalista, artificialista.<sup>1</sup>

Siguiendo la línea de Serón y Aguilar (1992), comienza aquí la etapa lingüística con el uso del monologo y el monologo colectivo. En esta etapa el niño asigna significados permanentes a los sonidos y los usa para designar conceptos.

- Estadio intuitivo (4 – 7 años): el pensamiento depende de los juicios derivados de la percepción, no es reversible.

**c) Etapa de las operaciones concretas.** Periodo de 7 a 12 años. Durante esta etapa el niño no puede prescindir de lo real, el pensamiento es reversible, concreto, hay una descentración del pensamiento, es decir, en dos aspectos distintos pueden llegar a estar coordinados entre sí, puede clasificar, tener en cuenta transformaciones de los estados. Además, se desarrolla la capacidad de conservación del número, sustancia, peso, volumen, longitud y coordinación espacial.

**d) Etapa de las operaciones formales.** Periodo de 12 a 14 años. A estas edades el niño ya cuenta con un pensamiento lógico y ordenado, es capaz de solucionar problemas a través del razonamiento proposicional puesto que se desarrollan las habilidades sistemáticas y lógicas del razonamiento.

De acuerdo con lo que sostiene Bonilla, Botteri & Vilchez en el año 2013, (como se citó en Bonilla, 2016), el lenguaje inicia durante la transición del periodo pre-operatorio como consecuencia de los frutos de la lógica sensorio-motora y la función simbólica. En este marco, se puede decir que la adquisición del lenguaje aparece como sincronización entre la inteligencia sensorio-motora y la función simbólica.

Así pues, el niño podrá aplicar operaciones lógicas o principios para ayudar a interpretar experiencias objetivas y racionales en lugar de hacerlo intuitivamente, esta capacidad se denomina operaciones concretas. Posterior a ello, el niño desarrolla la capacidad de incrementar su pensamiento hasta lograr especular sobre lo real y lo posible.

Piaget en sus conjeturas, nos explica que los niños en esta edad actúan como pequeños científicos intentando comprender su entorno, realizan predicciones, poseen sus propios modos de

---

<sup>1</sup> Artificialista: Tendencia intelectual del niño en la cual atribuye a todo fenómeno natural y a todo objeto causas de origen humano desde su perspectiva egocéntrica y aparece en el periodo preoperatorio.

conocer y siguen patrones del desarrollo conforme van alcanzando su madurez interactuando con el contexto que les rodea. La adquisición del lenguaje al igual que otros aprendizajes llegará en el momento en que el niño se encuentre preparado cognitivamente para ello. Lo mencionado anteriormente, afirma que, el ser humano no posee un lenguaje innato al nacer, sino que lo va a ir adquiriendo poco a poco como parte de su desarrollo cognitivo.

### **2.1.3 Teorías que estiman la interacción entre lo cognitivo y lo lingüístico**

En esta es la tercera postura, se sostiene que el desarrollo cognitivo y lingüístico están unidos indisolublemente desde que se adquiere el lenguaje. Incluso, considera inútil tratar de separar los aspectos específicos del desarrollo cognitivo y lingüístico. Esta es la perspectiva de algunos autores como:

Vygotsky (1964) perteneciente a la escuela soviética del modelo cognitivo, enfatiza en la interacción social en el desarrollo del lenguaje proponiendo el concepto de que el lenguaje de los niños “es sociable en su origen”. Para este autor (como se citó en Serón y Aguilar, 1992), el lenguaje aparece en la ontogénesis como herramienta social de la comunicación, considerando al lenguaje como primer orden, algo común con los animales. Desde esta manera primitiva, el lenguaje se va interiorizando y se transforma en el organizador de la acción propia. Esto se ve reflejado cuando el niño se habla a sí mismo, en su interior se está construyendo la conciencia y elaborando procesos de segundo orden.

Según este autor, las funciones superiores no son una condición necesaria para la comunicación, sino, el resultado de la comunicación misma, es decir, las funciones superiores son el producto de la enculturación. Es decir, el aprendizaje correcto es aquel que antecede al desarrollo madurativo, considerando que la maduración de por sí no dispone las funciones superiores simbólicas, si no que se desarrolla en grupo.

En conclusión, Vygotsky piensa que lo cognitivo y lo lingüístico tienen un desarrollo común desde el principio, no se da el uno sin el otro. El lenguaje será instrumento del pensamiento, el pensamiento se expresa por las palabras y existe sólo a través de ellas. A su vez, este pensamiento se realiza en la palabra y esta es una herramienta de comunicación social (como se citó en Serón y Aguilar, 1992).

Por otro lado, se encuentra Bruner, según los estudios de Turner (1985, como se citó en Serón y Aguilar, 1992) la contribución de este autor supone una sinopsis de las diferentes escuelas anteriores. El ser humano estructura su pensamiento a través de la acción, es decir, a partir de la información concedida por los sentidos, estos datos son ordenados de acuerdo con los esquemas que se han desarrollado y se realiza una inferencia para conocer la naturaleza del objeto.

Para este autor el desarrollo cognitivo va a depender de dos factores:

- La manera cómo representa lo que ocurre alrededor.

- La incorporación de los esquemas, enlazando la noción de tiempo: pasado –presente - futuro.

En cambio, la representación se puede realizar de tres maneras:

- Representación ordenadora, es aquella que se encuentra relacionada a la acción. En este caso el niño no se desvincula con el objeto de la acción sobre él.
- Representación icónica, menos vinculada a la acción, esta se reemplaza con una imagen o un esquema espacial. La representación no forma aún conceptos, pero sirve para reproducir el mundo (no estructurado).
- Representación simbólica, es la única representación capaz de desarrollo, siendo la forma más avanzada.

Para Bruner, el recurso más importante de la simbolización sería el lenguaje, ya que este permite el desarrollo cognitivo. El lenguaje se origina de la acción y es un auxiliar de ella. (Bruner, 1984). En el primer nivel de representación no se puede hablar de representación como tal, porque la acción se realiza cuando el sujeto está en contacto con el medio físico que le rodea; en cambio en el tercer nivel solo se realiza en contacto con el mundo social, es decir con la cultura a la que pertenece (p.30).

## **2.2 Comunicación y lenguaje**

### **2.2.1 Comunicación**

Entendida como la capacidad de realizar conductas intencionadas y significativas, las cuales nos permiten interactuar con otras realidades ajenas, considera como acto comunicativo a cualquier acción dirigida a un receptor que pueda interpretar y actuar en consecuencia. Esta capacidad no es exclusivamente humana, existe entre los animales, aunque a un nivel más elemental (Serón y Aguilar, 1992.p.23).

Cassany (2001, como se citó en Márquez, 2013.), considera que la comunicación cumple una función importante: permitir el intercambio de información, a través de distintos sistemas como son gestos, las mímicas, las posturas, etc. Sin embargo, considera que el lenguaje oral es fundamental, los demás son complementarios.

### **2.2.2 Lenguaje**

Serón y Aguilar (1992), afirman que el lenguaje es una disposición particular del ser humano y de su pensamiento conceptual. El hombre puede hablar porque posee una morfología específica que condiciona su capacidad para la palabra, no porque tiene inteligencia, del mismo modo, la naturaleza del ser humano atraviesa el aprendizaje de la una lengua, sin ella el hombre no podría ser definido como ser social. Los autores también consideran que, el lenguaje como herramienta de la comunicación necesita de un sistema de signos arbitrarios y codificados para representar un determinado contexto, incluso en ausencia de este. Este sistema ha de ser implantado y aprendido a

través de la interacción social. Por otro lado, cada uno de los signos estaría compuesto por un significante y un significado (p.48).

Las investigaciones de cómo ha ido evolucionando el lenguaje llega gracias a la lingüística, el estudio científico del lenguaje humano articulado. En este apartado conoceremos diferentes definiciones del lenguaje a lo largo de la historia:

Piaget (1945, como se citó en Serón y Aguilar, 1992) considera al lenguaje como “un sistema de signos convencionales, y por definición socializado, implica coordinaciones y capacidades puramente lingüísticas que supondrían estructuras operatorias formales, las cuales se aprenden precisamente por imitación y después de haber logrado la capacidad de pensamiento representativo” (p.92).

Serón y Aguilar (1992), afirman que “el lenguaje es un medio de comunicación formado por un sistema de signos arbitrarios codificados que nos permite representar la realidad en ausencia de esta. Cada signo estará formado por un significante y un significado. Este sistema debe estar socialmente implantado y solo a través de la interacción social se aprende” (p.24).

Monfort y Juárez (1993), señala que “el lenguaje es la expresión más compleja y más diferenciada de una función general, muy desarrollada en el hombre: la función simbólica, es decir, el sistema que representa un significado por medio de un significante cuya naturaleza está claramente disociada de su significado” (p.37).

Para Goodman (1994, como se citó en Gálvez, 2013), el lenguaje es una herramienta de comunicación específica de los hombres ya que exige un alto nivel para ser comprendido, por tal motivo no puede ser manejado por otras especies. En otras palabras, el lenguaje es una facultad humana que define hombre como ser racional.

Colonna (2002, como se citó en Bonilla, 2016), sostiene que “el lenguaje es compartir y crecer”, además es “una necesidad vital tanto para el niño como para el adulto ya que le permite exteriorizar algo que se encuentra dentro”; la primera razón es porque aparece como un instrumento de comunicación entre un determinado grupo de personas, por otro lado, en cada intercambio del lenguaje el niño adquiere la visión del mundo, la perspectiva cultural y los significados que diferencian a su cultura de otras en el mundo. La segunda razón es que, conforme van adquiriendo un determinado lenguaje los niños comparten una cultura específica y los valores que la conforman. Por último, a través del lenguaje es posible conectar mentes de una manera sutil y compleja, ya que sirve como medio para reflexionar y expresar simbólicamente nuestras experiencias a los demás y a nosotros mismos (p. 29).

Según la autora, el lenguaje cuenta con características como: ser social, personal, simbólico, sistemático, diferente y cambiante.

- Social: todos tenemos la necesidad de comunicarnos con otros, también porque se adquiere y se desarrolla en la interacción con otros en un determinado entorno, ya sea el hogar o una comunidad.
- Personal: cada uno mantiene unas peculiaridades al usarlo, es decir, tenemos un estilo distintivo ya sea por el tono, la voz o la manera como lo expresa. Todos podemos desarrollar el lenguaje, desde que nacemos tenemos la capacidad y la necesidad de comunicarnos con otros, por ello producimos un lenguaje particular que, a su vez necesita ser compartido para poder comprender a otros y ser comprendidos por ellos.
- Se considera al lenguaje simbólico y sistemático, porque podemos combinar los sonidos (sonidos en el lenguaje oral y letras en el lenguaje escrito) en palabras y dejar que ellas representen cosas, sentimientos e ideas. Pero, lo que las palabras significan es lo que nosotros, individual y socialmente, decimos que signifiquen. Los símbolos deben ser aceptados por otros si queremos que el lenguaje nos sea útil pero, si los necesitamos, también podemos modificarlos para que signifiquen cosas nuevas.
- Por último, el lenguaje es diferente y cambiante, constantemente se encuentra en evolución ya que no se limita a la actividad de escuchar y hablar, siempre va acorde a las características y necesidades de quienes lo usan, inclusive, es posible crear un lenguaje y representarlo. Por ejemplo: el código morse, sistema braille, entre otros, son sistemas usados para comunicar mensajes mediante un código o representación distinta a la de las letras.

### **2.2.3 La lengua**

Para Ramírez, (1979, como se citó en Márquez, 2013), la lengua es una agrupación de símbolos convencionales con sus normas correspondientes, las cuales son combinadas y utilizadas por determinada comunidad para comunicarse. Por ejemplo: el castellano, inglés y alemán. Dicho de otra manera, la lengua es un equivalente del idioma. Tal es el caso del castellano, sus símbolos convencionales corresponden al alfabeto, es por ello que no hay equivocaciones entre la lengua y el lenguaje. Se entiende por lengua al producto de la facultad del lenguaje y, a la vez un conjunto de convenciones de las que se vale un grupo social o comunidad para que esa facultad se desempeñe.

Eduarne (1994, como se citó en Bonilla, 2016), establece que la lengua es un sistema de signos con doble articulación, la primera se da cuando los morfemas y lexemas forman enunciados y la segunda, cuando los fonemas construyen entidades significativas. Estas formas de articulación constituyen los componentes del lenguaje: fonología, morfología-lingüística y sintaxis, cada uno de ellos describe un nivel del lenguaje.

Para Bonilla (2016), una lengua se mantiene viva cuando es usada por un grupo de personas que la tienen como lengua materna o, en caso contrario, cuando se usa frecuentemente por una

comunidad suficientemente poblada, de esa manera se hace posible la evolución espontánea de dicha forma de comunicación.

### **2.3 Funciones del lenguaje**

Para Serón y Aguilar (1992), el ser humano tiene la necesidad de comunicarse desde el primer año y medio de vida, en donde muestra una actividad eminente social y comunicativa, la cual se inicia y desarrolla en conjunto con sus miembros familiares, quienes irán otorgando significados a los significantes. En esta misma línea, Goodman (1994, como se citó en Márquez, 2013), afirma que el niño a través del lenguaje logra concebir la perspectiva que otros le han otorgado al mundo, usándolo de forma significativa y con una finalidad determinada.

Márquez (2013) considera que el lenguaje es importante porque es una función esencial del aprendizaje y por lo tanto, participa en el proceso. De esta manera, los niños logran hablar sorprendidamente bien cuando necesitan expresarse y comprender a los demás. Por otro lado, el lenguaje se considera fundamental para la construcción del yo, ya que el niño estructura su universo, conoce el nombre de las cosas y satisface su curiosidad a través de la palabra.

El lenguaje no solo cumple esas funciones, existen muchas otras, las cuales se encuentran agrupadas según la taxonomía del autor:

#### **2.3.1 Halliday (1983)**

Define siete funciones básicas del lenguaje:

- Instrumental. Satisfacción de necesidades.
- Reguladora. Control del comportamiento ajeno.
- Interactiva. Función social del lenguaje.
- Personal. Auto – afirmación de la persona.
- Heurística. Funcionamiento de búsqueda de la realidad.
- Imaginativa o creativa. Superación imaginativa de la realidad.
- Informativa. Intercambio de información.

#### **2.3.2 G. Alós (1991)**

Define diez funciones:

- Emotiva. Expresión de dolor o satisfacción que experimenta el niño recién nacido ante el tono de voz o sonrisa del adulto.
- Lúdica. Es el juego sonoro del inicio del lenguaje a través de gorgoje, lalelo, etc; etc. El niño comienza a articular sonidos.
- Apelativa. Dar nombres a las cosas.
- Verbal. Expresión del pensamiento y la forma de relacionarse con la realidad.
- Simbólica. Es la representación de la realidad a través del lenguaje permitiendo el pase de lo concreto a lo abstracto.

- Estructural. Da forma a todos los contenidos mentales, organiza y estructura el pensamiento.
- Socialización. Da inserción al mundo circundante del niño: familiar, escolar o social.
- De hominización. Ayuda al hombre a realizarse como tal y lo distingue de los animales.
- Metalingüística. Nivel más abstracto del desarrollo cognitivo y supone cuestionarse sobre su esencia a través de reflexión y meditación.
- Regulador de la acción. A través del lenguaje interior se da solución a las múltiples situaciones problemáticas.

## **2.4 Importancia de la interacción en contextos familiares y educativos**

Como ya lo había manifestado Vygotsky, el lenguaje es un instrumento de comunicación social. Las personas por naturaleza se desarrollan por la inculturalización de los agentes sociales, el grupo social por excelencia es el núcleo familiar, pues es el primer contexto donde se introduce el niño y en el cual adquiere los mecanismos que le permitirán insertarse pronto a la cultura y de esta manera, conocer el medio físico y social que le rodea e interactuar con él (Serón y Aguilar, 1992. p.42).

### **2.4.1 Importancia de los contextos familiares**

Según Vila (1984, como se citó en Serón y Aguilar, 1992), la importancia del apoyo es más funcional que biológico, ya no se pone tanto énfasis en la figura materna sino en el grupo familiar. La familia es un conjunto de miembros con quienes, gracias a una serie de refuerzos acompañados de lazos afectivos, juegos y rutinas, se desarrolla con naturalidad la comunicación oral.

Para Monfort y Juárez (1993), el papel familiar no puede ser sustituido ni imitado por otras entidades (como la escuela). Si la familia no se encuentra presente durante el desarrollo del lenguaje del niño, será necesario la presencia de un factor externo, individualizado e intensivo ya que ni el maestro de la escuela podrá suplirlo.

Ese factor externo es conocido como educación compensatoria o reeducación, se trata de un modelo de interacción familiar que tiene como modo de referencia el trabajo colectivo con objetivos y técnicas están establecidas, teniendo en cuenta las características, limitaciones y fines que no le corresponden al aspecto escolar.

Durante el desarrollo de esta investigación se pudo observar que la participación e implicación de la familia en los procesos de adquisición del lenguaje son muy importantes en diferentes dimensiones del desarrollo del niño, esto se pudo evidenciar en las actividades que fueron planificadas para trabajar en casa con ayuda de un adulto ya que, el lenguaje se integraba a una experiencia directa entre el niño y el adulto o, en la creación de una narración oral con temas interesantes para el niño en la que el adulto colaboraba escribiendo aquello que el niño decía. Después, los niños realizaban una exposición o simple narración de la actividad en la que

demostraban el verdadero deseo de comunicar a sus pares acerca de lo trabajado en casa, la seguridad en cada uno era evidente mientras se desenvolvían oralmente.

#### **2.4.2 Importancia del contexto educativo**

En la escuela recae la responsabilidad de conseguir que el niño adquiera correctamente el lenguaje, del mismo modo, propiciar y promover oportunidades para una intervención, en caso sea necesario.

Para Serón y Aguilar (1992), los niños de cuatro años ya se encuentran escolarizados, por lo tanto, le corresponde a la escuela observar si los estudiantes presentan dificultades de aprendizaje. Uno de los mejores instrumentos que dispone el profesor es de la observación. Ya que, a través de ella y con su conocimiento del lenguaje infantil, podrá determinar en qué aspectos posiblemente esté fallando la competencia del estudiante.

Mientras se realizaba esta investigación, se reconoció uno de los puntos de vista de Vygostky (como se citó en Gálvez, 2013), cuando el niño se encuentra en contacto con su medio social adquiere y usa distintas herramientas que le permiten conseguir sus objetivos o metas propuestas. En el contexto educativo, es decir, en la escuela, las personas en general se encuentran inmersas en un ambiente de lenguaje originando cierto vínculo entre sí, los niños que están aprendiendo a jugar con las palabras obtienen placer durante la conversación, ellos hablan mientras juegan, resuelven un problema o hacen cualquier cosa para poder traducir en frases sus experiencias e ideas.

#### **2.4.3 Importancia de la intervención logopeda**

Existen múltiples posibilidades de interacción en el aula, la cual se convierte en el sitio más adecuado para observar al estudiante en su contexto natural. Para realizar estas observaciones se cuenta con muchas estrategias o técnicas de registro, conviene empezar por una observación libre y posteriormente pasar a una observación sistemática que permita identificar la dificultad y así elegir la estrategia más adecuada, por ejemplo: El test de Evaluación del lenguaje Oral (ELO) o la prueba de Lenguaje Oral Navarra (PLON-R), ambas se encuentran revisadas y avaladas por las entidades correspondientes.

Debido a que el lenguaje es un aprendizaje, es importante que la detección de una dificultad sea lo más temprana posible ya que, estas se podrían instaurar en el estudiante y traer consecuencias desfavorables para aprendizajes futuros como la lecto-escritura, las cuales serían mucho más difíciles de corregir en años posteriores, incluso podrían afectar en el desarrollo emotivo del niño (Serón y Aguilar, 1992. p.44).

Tras detectar la dificultad, se recomienda realizar la rehabilitación. Este es un trabajo conjunto del profesor con la familia, el cual se trata de utilizar actividades estructuradas y sistematizadas que permitan la recuperación del estudiante.

Para Bruner (1984), las capacidades comunicativas, base del lenguaje del niño, aparecen mediante los juegos estructurados con el adulto. Partiendo desde este punto de vista, Serón y Aguilar (1992) proponen algunas sugerencias para la intervención:

- Trabajar en la familia y en el plano educativo, de esta forma se puede ampliar las actividades de recuperación.
- Iniciar teniendo en cuenta los niveles de adquisición de lenguaje que alcanza el niño, para explorar sus aprendizajes.
- Tener en cuenta las actividades y temas de interés de los niños para planificar o desarrollar actividades de comunicación.
- Evitar continuas interrupciones en el discurso del niño para indicarle los posibles errores y hacerlos repetir correctamente.
- Reforzar sus producciones correctas.
- Tomar como punto de inicio (para incrementar la complejidad de la actividad) a los niños que presentan dificultades en el lenguaje, por lo general son aquellos que muestran inseguridad cuando producen frases.
- Prever actividades que posibiliten la pragmática del lenguaje: descripción, interrogación, expresión emocional, búsqueda de información, planificación de la acción, valoración, etc.
- Usar contenidos que sean significativos para el niño en las actividades propuestas para el desarrollo del lenguaje.
- Elaborar preguntas abiertas explorando la posibilidad de una respuesta conformada por más elementos, que no sea un sí o no.
- Utilizar, en la medida posible, situaciones de juego como estimuladoras del lenguaje.
- Encontrar refuerzos a la comunicación oral como los gestos, ademanes, tono de voz, entre otros.

## **2.5 Lenguaje oral**

Según Clemente (1995), se trata de la modalidad habitual en los lenguajes naturales de los hablantes maduros, en los que se consideran los sonidos pre-simbólicos, las vocalizaciones y las palabras no usadas referentemente o “pseudo-palabras”, a esta lista se suman los verdaderos símbolos a las palabras y frases que sí tienen un claro valor referencial.

Para Bonilla (2016), nuestro principal medio de comunicación es el lenguaje oral, cuyo objetivo es permitir el intercambio de información con quienes nos rodean mediante el uso de un determinado código o sistema de codificación.

### **2.5.1 Bases neurológicas del lenguaje**

El lenguaje, según Serón y Aguilar (1992), es la consecuencia de un proceso, en cual se involucra su aspecto expresivo y comprensivo y, pone en juego las distintas estructuras periféricas,

las vías nerviosas y centros encefálicos como resultado de una integración de grado complejo y especializado.

Para entender mejor su funcionamiento, existe una ciencia encargada de estudiar las bases anatómicas el desarrollo del lenguaje, esta es llamada *Neuroanatomía*. En esta ocasión nos compete mencionarla, no desarrollarla.

Según Barnett (1998, como se citó en Bonilla, 2016) el cerebro es el elemento fundamental del sistema nervioso central pero, en el niño no está predeterminado, así como tampoco lo está su corteza cerebral, ambos van estableciéndose como resultado del mismo proceso de desarrollo.

Por tanto, es posible decir que las funciones del lenguaje se organizan con ayuda del sistema nervioso central, del cerebro y de la corteza cerebral, a la par, tanto la corteza cerebral como otras estructuras del cerebro se organizan conforme se realicen determinadas funciones.

Para Colonna (2002, como citó Bonilla 2016), la epistemología del lenguaje y sus funciones se encuentra incompleta, no obstante, existen antecedentes en los que se indica que, las zonas de lóbulo frontal y temporal son consideradas no solo como zonas del lenguaje, sino que ahí se encuentra el componente basal insustituible del lenguaje, es decir, el origen de un conjunto de redes neuronales organizadas alrededor de todo el cerebro, el cual realiza una actividad combinada y armonizada permitiendo reproducir el lenguaje tal y como lo conocemos.

### **2.5.2 Instrumentos del lenguaje**

Lo que el ser humano habla es útil tanto para él como para los demás, porque otras personas comparten el mismo sistema convencional, pero para poder lograrlo el lenguaje necesita de diversas estructuras anatómicas y órganos que intervienen en la construcción y recepción de un mensaje.

- **Órganos sensoriales periféricos.** Se encuentran dos tipos: los de recepción, conformado por el oído y; los de expresión, conformado por aparato respiratorio y otros órganos fonatorios como: la laringe, la faringe, fosas nasales, cavidad bucal, dientes, velo del paladar y musculatura buco-facial.
- **Vías nerviosas motrices eferentes.** Son aquellas redes neuronales que indican las órdenes necesarias para la realización de praxias fonatorias.
- **Áreas corticales, submotrices y sensoriales.** Centros nerviosos que emiten descargas neuronales para estimular a los órganos articulatorios.
- **Vías nerviosas aferentes sensoriales.** Son vías nerviosas que llevan información al cerebro. Estas son de tipo: auditivas, visuales y propioceptivas

### **2.5.3 Etapas del desarrollo del lenguaje**

Como vimos al inicio de este capítulo, cada autor intenta explicar tanto el desarrollo como la adquisición del lenguaje partiendo de diferentes perspectivas, lo que es inevitable negar es que

todos los niños adquieren un lenguaje pero, existen factores que influyen en el proceso logrando que en cada uno se desarrolle de manera diferente.

Para Bonilla (2016), el lenguaje oral inicia como una actividad independiente relativamente, puede ser de manera lúdica o con el acompañamiento de ciertas conductas, así mismo, es posible que aparezca como respuesta social sin un aspecto comunicativo específico.

Frente a situaciones u objetos familiares pueden producirse como respuestas simples las primeras palabras sueltas y frases cortas, hacia el segundo año aparece la verbalización de los deseos; posteriormente a los 2 y 3 años, se desarrolla el relato de experiencias sencillas. Los niños de 2 años y medio y, 3 años, aún presentan dificultad para que lograr responder a situaciones relacionadas con situaciones no – presentes.

El conocimiento de las etapas del desarrollo evolutivo del lenguaje, nos va a permitir estimar en qué nivel existe una posible dificultad, teniendo siempre en cuenta la variabilidad individual mencionada. Para un mejor estudio, es clásico de los investigadores dividir el desarrollo del lenguaje en dos etapas. A continuación, se presenta cada una de ellas:

**2.5.3.1 Etapa pre – lingüística.** Durante el primer mes de vida, los bebés atienden a los sonidos de su alrededor y emiten sus primeras vocalizaciones, llamadas balbuceo, las cuales se convierten en los cimientos para posteriormente construir patrones consonante-vocales (Serón y Aguilar, 1992).

Continuando con la línea de Serón y Aguilar (1992), las primeras palabras se producen entre los 9 y 18 meses. Antes de ello, durante el primer semestre, posterior a ello, el niño replica silabas, cuyas secuencias se acomplejan cada vez más. Es posible que estas repeticiones produzcan una sensación de correcta articulación con sentido pero, en realidad son ejercicios buco-fonatorios, también conocidos como balbuceos. Estos sonidos se dan en todos los niños y no requieren de una estimulación previa, ya que su fin en sí mismo es despertar un placer por producir sonidos, más no una intención comunicativa.

Por lo general, se produce primero la vocal “a”, luego, suelen aparecer las consonantes oclusivas “b”, “p” o “m”, debido a su facilidad de articulación. Poco después pasará a la “t”, “d”, “g” y así sucesivamente. Teniendo en cuenta la muestra de esta investigación, los niños a los 4 años, ya deben haber adquirido los siguientes fonemas vocálicos: “a”, “i”, “u”, “o”, “e”; en cuanto a los fonemas consonánticos: “p”, “t”, “k”, “h”, “d”, “g”, “m”, “n”, “ñ”, “f”, “v”, “s”, “z”, “ch”, “j”, “l” y “r” según el siguiente esquema de desarrollo de la pronunciación:

**Tabla 1.**

Desarrollo de la Pronunciación

DESARROLLO DE LA PRONUNCIACIÓN							
SONIDO	EDAD (años)						
	0	2	3	4	5	6	7
A							
i							
u							
o							
e							
p							
t							
k							
h							
d							
g							
m							
n							
ñ							
f							
v							
s							
z							
ch							
j							
l							
r							

Fuente. J. Serón y M. Aguilar. (1992)

Para Ingram (1976, como se citó en Serón y Aguilar, 1992), los niños no adquieren fonemas unos después de otros, sino que van adquiriendo unos con otros, poniendo en uso tres estrategias fundamentales: sustituciones o modificaciones de fonemas, asimilación de un fonema por otros y simplificación de las estructuras. Esto a una persona adulta le puede resultar fácil, pero al niño le implica realizar cortes en la cadena de sonidos que primero escucha para poder discriminarlos y luego, emitir unos parecidos. Al final del primer año este proceso lo tendrá adquirido. Por otro lado,

el proceso de comprensión es aún escaso y relativamente lento, durante esta etapa solo se logra comprender unas tres palabras.

**2.5.3.2 Etapa lingüística.** En esta etapa, determinados sonidos ya tienen un significado constante para el niño y con frecuencia los usa para designar un concepto a una realidad establecida. Lograr esta habilidad no es fácil, el niño primero debe ser capaz de segmentar la cadena sonidos que conforman las palabras y darse cuenta que algunos de ellos se repiten en otras palabras, contextos similares o situaciones comunicativas idénticas.

El lenguaje comprensivo en esta etapa se desarrolla antes que el expresivo, aunque engloban una aceptable variedad de palabras, los niños utilizan solo aquellas que signifiquen conceptos u objetos concretos.

Los niños designan significados a sus palabras, diferente a los que le dan los adultos, recién en la interacción e imitación de los adultos es cuando van dominando y perfeccionando el vocabulario. Según Serón y Aguilar (1992), durante este periodo se puede observar tres características en el proceso de asignar significados:

- **La concreción restrictiva.** Se llama así a la frecuencia con que usan determinados vocablos. Para Narbona y Chevrie-Muller (2001), el bagaje léxico del lenguaje en los niños se encuentra constituido por un sistema limitado pero, al mismo tiempo abierto, el cual se encarga de codificar las realidades que le son familiares y que puede manipular (principalmente son sustantivos) y, hacen referencia a las personas u objetos con lo que está el niño más contextualizado. Su léxico también incluye acciones, sin embargo, estas son solo utilizadas con poca frecuencia. El uso y la frecuencia de las palabras son diferente en cada niño, es por ello que veremos a niños con un vocabulario que incluya abundantes palabras, mientras que el vocabulario de otros se encuentra formado por las pocas palabras utilizando las mismas para comunicarse.
- **La sobre-extensión.** Hacer referencia a todas las realidades que se asemejan y usa la misma denominación. Según J. Narbona y C. Chevrie-Muller (2001), la sobre-generalización es una peculiaridad errónea del lenguaje, se trata de extender el uso de las palabras a realidades u objetos que no se incluyen en el concepto o categoría de referencia, a pesar de tener algunas características semejantes. Por ejemplo: en esta investigación se pudo observar que, niños que no pertenecían a la población usaban la palabra “perro” para mencionar de manera correcta a los perros, sin embargo, también aplicaban esta palabra para referirse a otros animales con “cuatro patas”. Estos errores no son solo aleatorios, también reflejan cómo se organiza el sistema lingüístico del niño. También puede presentarse en los verbos, esto sucederá cuando el niño haya aprendido el sufijo “ido” para indicar una acción pasada, aplicará esta regla generalizándola a acciones con formas de participio irregulares y

producirá estructuras, por ejemplo: “ha ponido”, “ha hacio”, en lugar de “ha puesto” o “ha hecho”; etcétera. En todos los casos, el principio de la sobre-extensión es una aplicación de una regla a elementos lingüísticos inapropiados, en ellas el niño crea nuevas palabras demostrando que no aprende únicamente por repetición o imitación. Su aprendizaje se efectúa más bien a través de la deducción de los principios que operan en su lengua a través de su aplicación a situaciones nuevas.

- **El uso de referentes prototípicos.** Los cuales irán construyendo el concepto de las palabras con los referentes que más se parezcan dentro de una misma categoría. Es decir, el niño en esta etapa utiliza las descripciones de las palabras para dar significado a cada una de las cosas, posteriormente agrupará estas características por categoría para finalmente llegar a la producción de la palabra.
- En esta investigación se pudo comprobar el uso de los referentes prototípicos incluso en niños de 4 o 5 años. En la aplicación del segundo apartado, Aspecto Sintáctico del test, denominado “Composición oral de frases dada una palabra”, los niños utilizaron con frecuencia frases para referirse a la palabra dada. Por ejemplo: libro: “es para leer”, circo: “donde hay payasos”, crayola: “es para pintar”, etc.,

El niño con un año y medio es capaz de producir palabras mejor estructuradas y con sentido, las cuales adquieren el significado de “palabra-frase”, haciendo referencia al habla holográfica. El niño también podrá comprender el sentido de frases completas. Conforme haga uso de la palabra en situaciones comunicativas diferentes y compruebe dicho empleo, va a expandir su significado y formará el concepto.

Esta generalización no es muy extensa al principio, se logra a través de la interacción familiar con ayuda de juegos y rutinas. Luego aparece la descontextualización, la cual afecta a algo más que el lenguaje ya que produce cambios en las representaciones mentales del mundo exterior.

Recién a los 30 meses (2 años y medio), la ampliación de palabras se hace más notable, aunque aún presenta una estructura básica, pues no contiene elementos de la oración como: el artículo, pronombre, adverbios, preposiciones, será un lenguaje sin coordinación ni subordinación, solo un lenguaje para la acción inmediata.

En los seis meses posteriores, el niño empieza a ir introduciendo dos o tres palabras con el fin de matizar una amplia variedad de relaciones conceptuales. Estas expresiones aún no están expresadas con partículas relacionantes. Según Serón y Aguilar (1992) a esta edad pueden reproducir entre 300 y 400 palabras.

Para Bonilla (2016) a esta edad el niño se interesa por las razones, el porqué de las cosas y cómo es que funcionan. También, evidencia manejo de ciertas preposiciones. Es capaz de relatar experiencias pasadas y utiliza modos verbales en el tiempo presente de forma correcta. Cuenta con

un bagaje lingüístico de casi mil palabras, la estructura de sus oraciones cada vez se parece más a las de los adultos, aunque con algunos errores de algunas palabras funcionales. En esta etapa es posible evaluar al niño a través de test formales.

Cuando el niño cumple cuatro años de edad, su lenguaje se encuentra más establecido. Es capaz de organizar discursos narrativos completos, contar anécdotas y seguir ciertas normas de la gramática. A los cinco años, el niño perfecciona su lenguaje. Cuenta con la correcta articulación, vocabulario enriquecido y extendido, el discurso narrativo ha mejorado y existen menores errores en su producción oral.

## **2.6 Dimensiones del lenguaje: forma, contenido y función**

Según Clemente (2000), el lenguaje es entendido como un código que se emite con ayuda de un sistema convencional y arbitrario de signos usado para expresar conceptos sobre el mundo y para comunicarse con quienes nos rodean ya sea de manera oral o escrita (p. 11).

El lenguaje como objeto de estudio es una estructura amplia y compleja, pero entre sí las diversas lenguas presentan semejanzas que nos permiten identificar tres dimensiones del lenguaje:

### **2.6.1 La forma**

Se refiere al aspecto externo de lo que se habla, es decir, al correcto uso de los signos y a su correcta estructuración en unidades superiores. A su vez, se encuentra separado en tres niveles: Fonética, se trata de la propia identidad física de los elementos, es el más externo; Fonología, hace referencia a los sonidos diferenciados en una lengua y, Morfo-sintaxis, se refiere a los elementos centrados en la organización de las unidades superiores.

### **2.6.2 El contenido**

Hace referencia a la Semántica, aquellos procesos a través de los cuales las palabras adquieren significado. Para Narbona y Chevie-Muller (2001) se trata del conjunto de relaciones entre las entidades lingüísticas y el mundo. El contenido permite atribuir a cada enunciado un sentido o significado.

Desde este punto de vista, podemos decir que el hombre logra entender el significado de distintas composiciones lingüísticas gracias a que el contenido del lenguaje otorga un concepto a las entidades cognitivas que se encuentran organizadas en campos semánticos ya que tienen características especiales que las diferencian de otras realidades.

Para un mejor estudio, el contenido se encuentra dividido en:

**2.6.2.1 Conocimiento de objetos y sus clases.** Se trata del conjunto convencional de palabras que expresan distintas realidades como: “perro”, “mesas”, “animales”, “muebles”, “aves”, etc.

**2.6.2.2 Relaciones de objetos.** Se refiere a los vínculos que se pueden establecer entre distintos elementos como la atribución, existencia, posesión, entre otros. Por ejemplo: “esta casa”, “la mascota de Luis”, etc.

**2.6.2.3 Relaciones de eventos.** Se trata de unidades superiores que suponen relaciones entre las acciones y la secuencia en la que se realiza, la cual posee un orden y tiempo. Así tenemos las relaciones temporales, causales, entre otras. Ejemplo: “como y después bebo”, “apaga la luz antes de dormir”.

### **2.6.3 La función**

Este aspecto lingüístico tiene objetivo hacer uso del lenguaje con la finalidad de lograr adaptarse e interactuar con el contexto de manera progresiva, en otras palabras, se trata de la utilidad que le dan al lenguaje aquellos que lo usan. Es también llamada “pragmática”, su objeto de estudio es el lenguaje como elemento de comunicación entre seres humanos, con sus consecuencias sociales e interactivas.

Al igual que el contenido, la función del lenguaje puede ser dividida para estudiarla mejor, así tenemos:

**2.6.3.1 Función.** El uso del lenguaje se puede dar de dos maneras:

- a) Intrapersonal: se refiere al diálogo que sostenemos con nosotros mismos cuando resolvemos problemas, en la auto-reflexión o introspección, etc. Es llamado también lenguaje egocéntrico.
- b) Interpersonal: se trata del intercambio de información que suele darse entre dos o más personas que comparten un mismo espacio físico, ya sea para pedir objetos, preguntar por la hora, etc.

**2.6.3.2 Contextos.** Analiza la interacción social entre los hablantes y su mundo, puede ser:

- a) No lingüísticos: relaciones sociales entre personas, conocimientos previos, etc.
- b) Lingüísticos: relaciones de los enunciados entre sí.

### **2.7 Componentes del lenguaje: fonética, sintaxis, semántica y pragmática**

Conocer estos aspectos del desarrollo del lenguaje nos permite valorar en qué fase de la evolución se encuentra un niño, sin olvidar que estas dimensiones no funcionan aisladas ya que, el lenguaje es una unidad global y por lo tanto sus componentes tienen un soporte común entre sí formando continuas interrelaciones, solo se dividen para su estudio y análisis. A continuación, se explica cada uno de estos niveles llamados también componentes del lenguaje.

#### **2.7.1 Nivel fonológico**

La fonología, es un aspecto de la lingüística que se encarga de estudiar los sonidos del lenguaje teniendo en cuenta las funciones en la lengua. Para Narbona y Chevrie-muller (2001) el desarrollo del fonológico revela que un niño cuenta con un sistema propio que se ve manifestado sobre todo en las modificaciones sistemáticas que él mismo introduce en las palabras del adulto. Este sistema es llamado comúnmente “el habla del bebé” y se caracteriza por presentar modificaciones

como reduplicaciones, omisiones, sustituciones, asimilaciones o realizaciones disociadas de los rasgos pertinentes.

Dentro de la fonología, se encuentra la fonética. Es la disciplina que analiza la parte física de los elementos fónicos, que vendrían a ser los sonidos del habla, los cuales constituyen el lenguaje articulado (Serón y Aguilar, 1992), es decir, esta rama se encarga de estudiar los sonidos de una lengua sin tener en cuenta la función de lo fónico.

Para Monfort y A. Juárez (1993) la adquisición del aprendizaje fonético del niño se encuentra determinado por unos mecanismos neurofisiológicos y anatómicos que intervienen en las realizaciones fonoarticulatorias. Su descripción resulta difícil debido a la globalidad del proceso, la habilidad de adquirir fonemas no es un tema aislado, tampoco se trata de agregar unas unidades a otras. Es un proceso considerado como método de aprendizaje global para que las personas pronuncien cada sonido de forma correcta pero, no es la finalidad de esta investigación.

### **2.7.2 Nivel Semántico**

Este nivel es el que se encarga de estudiar el contenido del lenguaje y se preocupa por conocer cómo los humanos son capaces de representarse tanto a ellos mismos, el mundo que les rodea, los sucesos, así como sus relaciones mediante el uso de signos lingüísticos.

Para Narbona y Chevrie-muller (2001), las primeras palabras que pronuncia el niño tienen la función de denominar, expresar y ordenar, por lo que se considera preciso el contexto para poder interpretar su sistema de significados, estas primeras palabras o pseudofrases binarias también son condicionadas por sus implicaciones cognitivas.

### **2.7.3 El nivel sintáctico**

La sintaxis, es el nivel que se encarga de estudiar cómo y en qué momento el niño adquiere las normas fundamentales que dirigen el orden de las palabras, también nos informa acerca de la estructura jerárquica entre frases incrustadas, encadenadas ya sean simples o compuestas.

Para Narbona y Chevrie-muller (2001), el lenguaje del niño evoluciona entre los dos y tres años, este proceso es caracterizado por la asociación de dos o más palabras. Es decir, el niño en estas edades selecciona del lenguaje oído de los adultos que lo rodean, una cierta cantidad de palabras para darles una posición determinada.

### **2.7.4 El nivel pragmático**

Para Gálvez (2013), el nivel pragmático tiene como objeto de estudio al conjunto de normas, cuya función es explicar o regular el uso que le dan al lenguaje, considerando que se trata de un sistema social compartido y que posee unos principios para su correcta utilización en determinados contextos.

El estudio del nivel pragmático en el lenguaje infantil focaliza dos en dos aspectos:

- Funciones comunicativas: habilidades comunicativas.

- Conversación: destrezas conversacionales, fluidez del discurso.

## 2.8 El lenguaje a los 4 años

Para Colonna (2002, como se citó en Bonilla. 2016) el lenguaje del niño de cuatro años evoluciona de la siguiente forma:

El lenguaje primero surge como respuesta al lenguaje hablado que usan las personas del entorno del niño, el mismo que será aprendido a través de la pronunciación de palabras para después hablar. A continuación, se adquiere la habilidad de leer e interpretar los códigos o símbolos que pertenecen a una lengua y, finalmente se da pase a la escritura.

Por otro lado, cuando se desarrolla el lenguaje existe una correspondencia fisiológica entre el aparato auditivo y el fonador, dicha correspondencia se evidencia en las respuestas asociadas a los estímulos. De esta manera, el estímulo auditivo de la propia voz tiende a fijarse en la articulación correspondiente y el niño por imitación repite los sonidos que puede oír.

Para Piaget, a los cuatro años el niño se encuentra en el periodo Pre-operacional (como se mencionó en el capítulo anterior), esta etapa comprende desde los 2 hasta los 7 años y se caracteriza por la presencia de la función simbólica y la aparición del lenguaje (también conocida como la “explosión del lenguaje”). Nace como instrumento de expresión, el cual es propiciado por la capacidad de simbolización, es decir, la posibilidad para representar una realidad o contexto.

A estas edades, la mayoría de los niños tienen una conversación de tipo digresivo, es decir, el tema nuevo siempre va asociado a situaciones pasadas. Con mucha frecuencia recuerdan anécdotas que se ven relacionadas con detalles secundarios de la conversación que se está realizando en ese momento.

- El niño de 4 años, usualmente tiende a verbalizar las situaciones que vive diariamente, incluso las más sencillas como: juegos de construcción con bloques, o correspondencia de formas, encajes, rompecabezas, entre otras. Es muy común entre ellos escuchar frases como: “Bueno, veamos... este no debe estar aquí”, “va acá”. Cuando se le pide que identifique entre dos líneas a la más corta y a la más larga o a la figura más linda, es necesario caracterizar a las dos ya que no puede limitarse a señalar una de ellas.

Por ejemplo:

- ***“Esta es la línea roja y esta la azul”***
- ***¿Cuál es la más larga?***

Finalmente, esta edad se caracteriza porque el niño con frecuencia elogia su propio esfuerzo y/o busca que otro lo acepten, de lo contrario se siente inseguro. Es recomendable alabar su desempeño, aunque este se encuentre en proceso. El niño también suele expresar frases para excusarse cuando no quiere realizar una actividad: “eso es difícil”, “yo nunca hice eso” y si desea ser

más sutil dirá “mi mamá no me deja hacer eso”. Por otro lado, que los demás lo critiquen genera otra “salida” para que el niño no se encuentre inseguro de su respuesta.

### **2.8.1 Características del lenguaje de los niños de 4 años**

Según Colonna (2002), (como se citó en Bonilla. 2016) el niño de cuatro años ha desarrollado un lenguaje oral cuyas características son las siguientes:

- Pensamiento intuitivo, está fuertemente ligado a las realidades que puede percibir a través de sus sentidos.
- Capaz de diferenciar entre lo real y lo imaginario, además puede establecer y expresar las semejanzas y diferencias entre los objetos ya sea por su forma, color o tamaño y, clasificar los objetos por atributos.
- Maneja las relaciones espaciales simples sin inconvenientes, tiene nociones espaciales como: arriba, abajo, afuera, adentro, cerca, lejos. Aunque su ubicación temporal es deficiente en comparación con la espacial.
- Expresa el momento del día en relación a la actividad que va a realizar, por ejemplo: es hora del recreo, de rezar, de salida, etc.
- Repite poemas, retahílas, canciones, trabalenguas sencillos y otros juegos verbales que se le enseñen.
- Capaz de identificar ya sea mencionando o indicando con un dedo, las partes que faltan de un objeto o una imagen.
- Ordena secuencias de una historia con apoyo de imágenes en relación a una secuencia lógica.
- Interioriza la palabra, en el niño aparece el pensamiento como tal, el cual cuenta con el lenguaje interior y con el sistema de signos como base.
- Incorpora la acción, esta capacidad le permite al niño trasladarse al plano de las imágenes y de las experiencias mentales, esta capacidad también es conocida como “transferencia”.
- Inicia el concepto y el gusto por lo estético, el niño manifiesta sus preferencias, ya sea de aceptación o rechazo al mostrarle alguna imagen u objeto.
- Memoria icónica, el niño recuerda al menos 4 objetos que ha visto en una imagen. Nombra la primera, la del medio y la que se encuentra última.
- Aún no tiene definido el concepto numérico, pero es capaz de contar hasta el 10 de memoria y cuando se trata de expresar cantidades utiliza: muchos, pocos, ninguno.
- Puede armar rompecabezas de 24 piezas y más, además reconoce y nombra los colores primarios y secundarios.
- Entiende cómo los acontecimientos se relacionan y puede manifestarlo lingüísticamente.

Asimismo, encontramos a distintos autores como Rosa Clemente (1995), Marc Monfort y Adoración Juárez (1993) quienes después de realizar estudios dan a conocer las características más frecuentes del desarrollo del lenguaje en niños de 0 a 7 años en sus diferentes dimensiones, las cuales se encuentran agrupadas en el siguiente cuadro y complementan las características anteriormente citadas.

### CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN SUS DISTINTAS COMPONENTES

**Tabla 2.**

Características del desarrollo del Lenguaje en sus distintas dimensiones.

Componente Edad	Componente fonológica	Componente semántico	Componente morfo-sintáctico	Componente pragmático
0 m – 1 año	<p><b>Comunicación pre- lingüística</b>, a través de gestos y llantos.</p> <p><b>Baluceo</b></p>	<p><b>Sobre-extensión.</b> Llama de la misma manera a todos los elementos de la misma categoría.</p> <p><b>Sobre-restricción.</b> Llama /aba/ solo al agua del baño nocturno.</p>	<p><b>Nombre</b> de personas, objetos animales.</p>	<p><b>Función Instrumental:</b> Petición de objetos. Rechazo de objetos.</p> <p><b>Función Reguladora:</b> Petitionen generales para la acción</p>
1 año – 18m	<p><b>Holofrases.</b> 50 primeras palabras</p>	<p><b>Etapa pre-léxica.</b> Emisiones reconocidas como pre-palabras sin base conceptual.</p>	<p><b>Holofrases</b></p>	<p><b>Función interactiva</b> Articula sonido ante la aparición de un rostro familiar. <i>“aaaaa” cuando ve a su madre</i> Vocalización en respuesta a otra vocal. <i>“¿Quieres ir a la calle? – aaaaaa”</i></p> <p><b>Función Personal</b> Expresiones de placer <i>“hi-hi-hi” como respuesta al contacto físico o cosquillas.</i> Comentarios de objetos <i>“miau” señalando a un gato.</i> Expresiones personales <i>“te-te” para manifestar que quiere tomar leche.</i></p>

Tabla 2.

Características del desarrollo del Lenguaje en sus distintas dimensiones. (Continuación)

18 m – 2,6 años	<p><b>Principio del estadio simbólico</b> (aprendizaje de fonemas)</p> <p><b>Principio de discriminación entre los sonidos.</b></p>	<p><b>Símbolos léxicos.</b> Emisiones reconocidas como palabras.</p> <p><b>Fase semántica.</b> Compone frases de dos palabras y las combina con otros elementos para crear otras nuevas.</p>	<p><b>Frases de dos palabras</b>, expresa: recurrencia, acción, atribución.</p> <p><b>Palabras pivót</b> Grupo reducido de palabras usadas con frecuencia. “<i>más</i>”</p> <p><b>Palabras de “clase abierta”</b> Mayor número de palabras, pero menos usadas. “<i>pan</i>”, “<i>calle</i>”, “<i>galleta</i>”, etc.</p> <p><b>Combinación pivót + abierta</b> “<i>más agua</i>”, “<i>dame pan</i>”, “<i>galleta buena</i>”</p>	<p><b>Ampliación de la función reguladora</b> Petición de permiso y de ayuda.</p> <p><b>Ampliación de la función interactiva</b> Hablar con otros, respuestas, saludos a otras personas.</p> <p><b>Ampliación de la función personal</b> Realizar predicciones acerca de las relaciones entre los objetos, manifestar los sentimientos de placer, de sorpresa y juegos rituales.</p>
2,6 – 3 años	<p><b>Inicio del periodo relacional</b></p> <p><b>Reconocimiento auditivo</b> Identificación / construcción de sonidos y de la gramática en palabras, reproducción de prosodias sencillas y juegos verbales cortos.</p>	<p><b>Designación a las situaciones que experimenta y manipula</b></p>	<p><b>Oraciones incrustadas (V + Vo)</b> Ejemplo: “<i>quiero beber agua</i>”</p> <p><b>Avance en frases simples.</b> “<i>e noche no/ no dormo en cama/ ta ohcuro/ (de noche no, no duermo en la cama, está oscuro)</i>”</p> <p><b>Preguntas</b> “<i>¿Qué es eso?, ¿Qué se llama?</i>”</p> <p><b>Inicio de nexos gramaticales</b> <i>En las oraciones es frecuente utilizar “Y”</i></p> <p><b>Oraciones de forma no-normativa</b></p>	<p><b>Aparecen por primera vez:</b></p> <p><b>Función heurística</b> Petición de información “<i>¿Qué...?</i>” Imitación</p> <p><b>Función Imaginativa</b> Juego simbólico “<i>pretende peinarse</i>” Canturreos, repetición</p>

Tabla 2.

Características del desarrollo del Lenguaje en sus distintas dimensiones. (Continuación)

			-Sí, pero, ¿Cuándo ibas a la playa? -Porque iba a la playa.	de enunciados sin sentido, etc.
3 – 4 años	<p><b>Discriminación de rasgos suprasegmentales:</b> Reconocer las cualidades del sonido, reproducir secuencias fonéticas sencillas, noción temporal, y juegos de psicomotricidad buco-facial.</p> <p><b>II Periodo relacional.</b> Integración auditiva, repetir esquemas rítmicos, frases simples, rimas, canciones, adivinanzas, ampliación del vocabulario.</p>	<p><b>Descripción de situaciones que experimenta y manipula:</b> usa sus primeras denominaciones para describir gráficos.</p> <p><b>Inicio de juegos metalingüísticos:</b> campos semánticos, relaciones, analogías, etc.</p> <p><b>Imitación directa. Experimentación del significado de las palabras</b></p>	<p><b>Uso correcto de nexos:</b> relativos, causales, tematizaciones, completivas, etc. “ese que salta es malo”</p> <p><b>Interiorización de las secuencias fonéticas, sintaxis y estructura del discurso.</b></p>	<p><b>Aumento de la función reguladora.</b></p> <p>Primeras imitaciones para pedir y mandar (específicas) Preguntas buscando información “¿Es esto...?” Peticiones de permiso “¿puedo?” Sugerencias “deberías...”</p> <p><b>Función declarativa</b> Afirmaciones y descripciones “Un gato” “El gato pequeño”</p>
4 – 5 años	<p><b>Integración auditiva más compleja:</b> reconocer y reproducir esquemas fonéticos complejos.</p>		<p><b>Últimos usos en los nexos adverbiales.</b> “Cuando sea mi cumpleaños...”</p>	<p><b>Función reguladora más amplia</b> Enunciados marcando el inicio o final de la conversación “oye”, “Luis”</p> <p><b>Aumento de función declarativa.</b> Estados internos “estoy triste porque...” Reglas “Esto va aquí”</p>

Tabla 2.

Características del desarrollo del Lenguaje en sus distintas dimensiones. (Continuación)

	<p><b>Análisis auditivo.</b> Segmentación, identificación silábica.</p> <p><b>Noción temporal.</b> Construye oralmente estructuras temporales.</p> <p><b>Juegos de fonemas y sílabas más sencillas.</b></p>	<p><b>Expone y describe situaciones significativas:</b> Inicio del discurso narrativo con apoyo de imágenes.</p> <p><b>Juego de roles.</b></p>		<p><b>Función per-formativa</b> Bromas, protestas o enunciados que completan los derechos del hablante “<i>Ya te lo decía yo ...</i>” “<i>espera, es mi turno ahora</i>”</p> <p><b>Interés por explicar</b> los cuentos leídos, dramatización libre.</p>
5 – 7 años	<p><b>Integración y memoria secuencial auditiva:</b> Mecanización de fonemas en palabras y sílabas complejas, juegos verbales complejos: trabalenguas.</p> <p><b>Inicio de la conciencia fonética y representación gráfica:</b> Juegos verbales: elaboración de rimas, denominación “veo-veo”, dibujos, etc.</p> <p><b>Las estructuras de sonidos están adquiridas por la mayoría.</b> Fin de repertorio fonológico.</p>	<p><b>Denominación en situación de exposición:</b> juegos metalingüísticos más complejos: análisis, síntesis, semejanzas, seriaciones.</p> <p><b>Actividades de dramatización.</b> Representar situaciones cotidianas o un cuento.</p> <p><b>Principio de enseñanza formal.</b></p>	<p><b>Comparativas, condicionales y modales con “como”</b> -¿De qué color son? -como estos zapatos</p> <p><b>Estilo indirecto.</b> <b>Uso prácticamente correcto de los nexos.</b> <i>Afianzan la disyuntiva “o”</i></p> <p><b>Frases complejas.</b></p>	<p><b>Desarrollo de la memorización.</b></p> <p><b>Función expresiva</b> Exclamaciones de sorpresa. Imitación de los enunciados de otros.</p>

Fuente. Adaptación de los autores: Rosa Clemente (1995), Marc Monfort y Adoración Juárez (1993)

### **2.8.2 Estimulación del lenguaje para niños de 4 años**

El lenguaje aparece constantemente a lo largo del día, inclusive puede constituir la finalidad propia de una determinada actividad, así mismo, puede convertirse en instrumento comunicativo esencial para designar, controlar, comentar o dar pautas y realizar otras actividades, tareas o juegos. (M. Morfort y A. Juarez, 1993, p.91).

Teniendo en cuenta a los autores mencionados al inicio de este capítulo, se debe aprovechar todos los momentos en los que es posible desarrollar el lenguaje, pero también es conveniente preparar situaciones de juego o ejercicios que intencionalmente beneficien el desarrollo del niño. Estas situaciones provocadas reciben el nombre de estimulación, y proporcionan estrategias en las que el niño logra desarrollar al máximo su potencial psicológico con ayuda de la presencia de un adulto que pueden ser sus padres o maestras.

Para Colonna (2002, como se citó en Bonilla, 2016), la actividad motora desempeña un rol fundamental en el ámbito lingüístico, ya que a través de la motricidad fina y gruesa el niño adquiere habilidades motoras que posteriormente de ser interiorizadas permitirán traducir de manera gráfica el lenguaje oral. Por ejemplo: la disociación segmentaria óptima.

La estimulación temprana propone una serie de estrategias para favorecer el desarrollo integral de los niños, las cuales están fundamentadas en la relación que existe entre la maduración del sistema nervioso central y el aprendizaje adquirido, por lo tanto, se considera que “a mayor estimulación mayor número de circuitos y por lo tanto mayor desarrollo cerebral”. Dichos estímulos efectuados por quienes rodean al niño cumplen un rol importante en la constitución y mantenimiento de las conexiones (Bonilla. 2016, p.37).

En esta investigación se pudo comprobar que, a la edad de 4 años, la presencia de material concreto (objetos) es necesaria para que el niño pueda manipular y experimentar situaciones en las que se desarrollan habilidades motoras, cognoscitivas y socio – afectivas. Así mismo, es preciso generar contextos, oportunidades y actividades lúdicas con distinta complejidad que le interesen al niño y le permitan desarrollar su lenguaje en todas sus dimensiones sirviéndole para aprendizajes futuros.

### **2.9 Recomendaciones para estimular el lenguaje en el hogar y en la escuela**

Esta investigación tiene como objetivo aplicar un programa de intervención oral en el componente morfosintáctico del lenguaje oral para mejorar la expresión oral de niños de 4 años, para ello se ha recogido algunas sugerencias y recomendaciones de los estudios de diferentes autores como Rosa Clemente, Marc Monfort y Adoración Juárez, entre otros.

Los autores mencionados ponen énfasis en la intervención interactiva que se sitúa en actividades indirectas y en un estado natural del niño ya que son los modelos ideales para situaciones diarias sin pautas. Por ejemplo: jugar a la casita, preparar la merienda, contar historias,

hacer fiestas, etcétera, las mismas actividades podrían ser usados en ocasiones por maestros ya que dentro de este contexto es libre de actuar en cualquiera de los sentidos seleccionados. A continuación, se ofrece algunas recomendaciones para poner en práctica:

### **2.9.1 Recomendaciones para trabajar con la familia**

Ana Soprano (1993), considera que en estas actividades la familia participa de la intervención con una actuación concreta, para ello se recomienda:

- **Hablar con el niño tan frecuente como sea posible**, sobre todo cuando el niño se encuentre realizando actividades atractivas y que le generen gran interés. Así mismo, participar de sus juegos, narrarle cuentos y dibujar juntos harán que la actividad sea más significativa.
- **Realizar actividades conjuntas**, la acción conjunta de actividades provocan más el habla espontánea, en ellas el adulto y los niños se ponen de acuerdo para elegir algo para hacer, mientras más novedoso sea esta acción, más lo disfrutarán; el comportamiento del adulto debe ser de forma novata frente al niño, es decir, actuar como que si no supiera para que el niño proponga soluciones, lo importante no es terminar la tarea sino compartir contextos. Por último, evite darle órdenes, en lugar de ello hacer preguntas abiertas para resolver la tarea.
- **Hablar sobre los miembros de su entorno, objetos cercanos y situaciones familiares para el niño**, situaciones de aquí y ahora son todas aquellas en las que no existe diferencia temporal entre el momento y el tema sobre el que se está hablando.
- **Mantener el intercambio comunicativo**. Señalar o marcar turnos de intervención en un diálogo con el estudiante.
- **Conversar con calma usando enunciados claros y precisos**. De ser necesario, repetir el mensaje tantas veces como sea necesario, para lograr producción correcta en el niño.
- **Hacer uso de la regulación de la conducta infantil, solo cuando sea necesario**. Debe tenerse en cuenta que en su inicio las situaciones requieren acciones de control como: coger, tocar, inhibir movimientos, etc.; sin perder el control verbal.
- **Más petición de información que mímicas**. Las preguntas suelen caracterizar un buen estilo interactivo para propiciar el uso del lenguaje por parte del niño.
- **Evocar hechos significativos y divertidos**. Sobre todo, aquellos que han resultado de movimientos inesperados, como una caída y es mejor si se acompañan de las cualidades del sonido (onomatopeyas de acción). Recuérdenlo junto y pregunte al niño para dar inicio a los discursos narrativos.
- **Los padres se adaptan a las primeras respuestas de los niños**. La flexibilidad de los padres ante las respuestas incorrecta de los niños, permite que sean ellos quienes tomen la iniciativa para comunicarse y fomentar el intercambio de información.

### 2.9.2 Recomendaciones para trabajar en la escuela

Monfort y Juárez (1993), nos recomiendan realizar “actividades necesariamente colectivas o semicolectivas”, es decir, agrupar a los niños mientras están en la escuela, ese recurso puede marcar cambios evolutivos pero, no es determinado para las situaciones de aprendizaje. Además, es necesario marcar las finalidades y los recursos seleccionados para el trabajo colectivo. Por ello, las actividades pueden agruparse teniendo en cuenta la finalidad:

- **Promover el aprendizaje.** Las actividades tienen la intención de potenciar el de la adquisición e incrementar el lenguaje oral en su propio contexto, mediante entretenimiento de determinados aspectos de los niveles del lenguaje. Es decir, con estas actividades no se busca producir una situación de aprendizaje, sino mejorar algunas capacidades que permitan al niño interactuar con sus pares.
- **Prevención.** Es necesario que en las escuelas desarrollen actividades que advierta una posible aparición y desarrollo de trastornos de lenguaje infantil. Se sugiere que los maestros se preparen para percibir y orientar a las familias en temas relacionados con las dificultades que los niños encuentran mientras adquieren el lenguaje oral.
- **Lenguaje escolar.** Quienes asisten a la escuela manejan un lenguaje distinto al de otras escuelas, el cual dependerá de la situación por la que se atraviesa. Por lo general, se trata de un lenguaje más “refinado” distinto al que usamos en casa, con más estructuras y enfocado en las actividades planificadas.

Se sugiere a las escuelas olvidar la idea de concebir el enseñar como “añadir o acumular a una base mínima o supuestamente común” y desarrollar la competencia de comunicarse en clase, no solo como medio para alcanzar otros objetivos pedagógicos si no como un objetivo pedagógico por sí mismo. Por último, tener en cuenta que su función es ejercitar el lenguaje considerando las características y uso dentro de un determinado contexto.

- **Predictor del lenguaje escrito.** Cuando los niños finalizan la etapa preescolar, inician el aprendizaje de la escritura o lenguaje escrito. Dada la situación, se recomienda planificar actividades que preparatorias tomando en cuenta las peculiaridades del lenguaje oral, partiendo de material concreto para que el niño aprenda a usarlo y también explorarlo. En este tipo de aprendizaje, es importante separar lo que compone los medios y la evaluación.

En cuanto al horario escolar, la escuela debe destinar un tiempo específico para realizar actividades que desarrollen el lenguaje y despierten el interés en lo que dicen y hacen durante la “hora de trabajo”, de esta manera se constituye un compartir global, cuyos objetivos se basan en juegos y actividades divertidas que desarrollan temas comunes.

Esta investigación se ha dedicado a la mejora de la expresión oral, pero eso no significa que lo planteado anteriormente sirva para una determinada área, al contrario la integración de las actividades permitirá que el niño transfiera sus aprendizajes a distintas situaciones y contextos.

### **2.9.3 Recomendaciones para la maestra**

Florin y otros autores (1985, como se citó en Monfort y Juárez, 1993), realizaron un estudio acerca de la adquisición del lenguaje, en él describen tres situaciones esenciales del uso del lenguaje oral en las aulas:

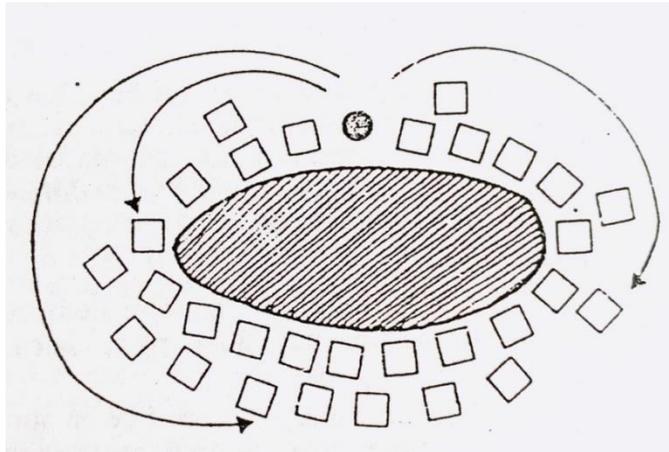
- **Sesión de lenguaje.** Con ayuda de un estímulo determinado, por lo general un objeto o material gráfico, se dirige a los niños con la finalidad de incentivar el lenguaje oral. En este caso, la maestra es quien realiza preguntas, obviamente ya sabe la respuesta, esto supone que los niños entran en el juego de acertar o no, mientras responden las preguntas. La maestra no espera nuevos aportes o información.
- **El lenguaje en los talleres.** Se trata de las interacciones que se obtienen cuando los niños en pequeños grupos realizan tareas manuales o gráfico-plásticas como: dibujar, modelar, jugar, etc. La maestra empieza a hablar, poniendo énfasis a la actividad y no al lenguaje ya que supone para los niños un ejercicio de comprensión y adaptación al lenguaje adulto.
- **Las sesiones conversacionales.** En esta situación la maestra reúne una cierta cantidad de niños y guía la conversación acerca de experiencias vividas por los niños. La idea es fomentar la participación de los niños y disminuir la de la maestra animando la conversación con preguntas y estas constituyen una petición de información, las preguntas surgen de una respuesta anterior ampliándola o cambiándola de alguna manera.

Al igual que con los padres, se plantean algunas recomendaciones que introduce a la maestra de preescolar en la intervención interactiva. Los autores Clemente (1995) y, Monfort y Juárez. (1993), indican lo siguiente:

- **Ubicación de los niños.** el autor analizó las diferentes maneras para ubicar a los niños en el aula y desarrollar una sesión conversacional colectiva concluyendo que las más favorables son las siguientes:
  - a. **Sesión centrada en un sujeto.** Los niños en general observan y escuchan al mismo tiempo, esta ubicación permite que la maestra se desplace por todo el espacio logrando atender preguntas individuales y estar a disponible para todos.

**Figura 1.**

Sesión alrededor de un sujeto de observación

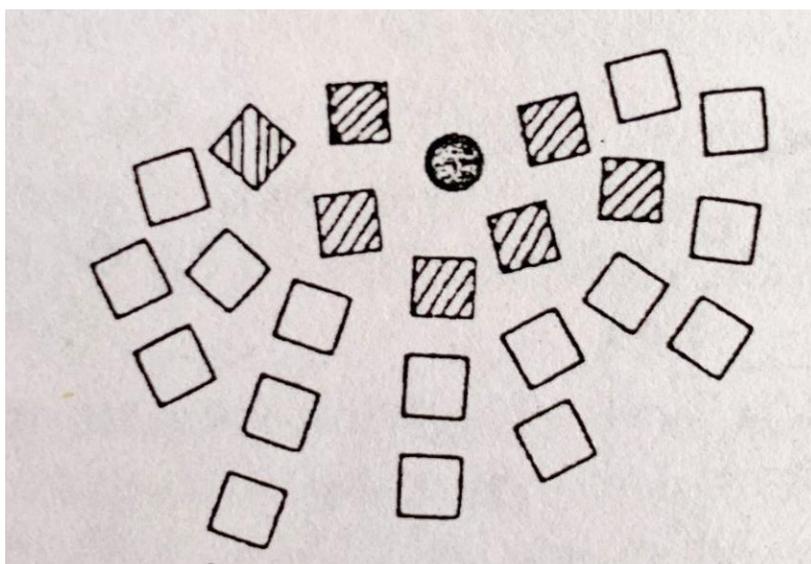


Fuente. M. Monfort y A. Juárez. (1993), p.93

- b. Sesión sin sujeto de observación:** Con esta ubicación, los niños pueden sentarse en el suelo buscando su propia comodidad. La maestra también puede sentarse con ellos o en una silla baja, de esta manera es posible colocar cerca a aquellos niños que se les hace difícil interactuar con los demás, mientras que, los niños con atención más dispersa serán ubicados estratégicamente, acompañándolos con los niños cuyo nivel de participación es mayor para que se constituyan “núcleos activos”.

**Figura 2.**

Sesión sin sujeto de observación



Fuente. M. Monfort y A. Juárez. (1993) pg.93

- **No centrar la tarea en lo lingüístico.** En muchas sesiones, mientras más pequeños sean los niños, se debe centrar la tarea en una acción conjunta a través de una pregunta “¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Dónde?”, etc.; o con una llamada de atención y un enunciado descriptivo: “mira, voy a forrar ese libro. ¿Me ayudas?”.
- **Provocar la imitación, pero no hablar demasiado.** La imitación y sus ampliaciones constituyen un recurso para evocar enunciados cada vez más correctos, por ello es considerado un sistema natural de aprendizaje. Sin embargo, la intención es que los niños se expresen y acostumbrarlo a hacerlo en grupo por lo que la maestra no debe detenerse a realizar preguntas abiertas, al contrario, se sugiere recoger lo que dijo el último niño para continuar charlando y, estar presente para ayudar a que los niños se expresen sin introducir información adulta.
- **Variar pero no repetir.** Es importante considerar que el aprendizaje supone ejercitar la repetición, pues no es fácil evocar algo que viste u oíste una sola vez. Sin embargo, hay que tener en cuenta que en cada repetición exista una variación, de lo contrario la estrategia se deteriora y pierde su motivación.
- **El mejor refuerzo es el pragmático.** El mejor refuerzo para los hablantes inmaduros es ser comprendidos. La maestra debe recordar eso y utilizar cualquier momento para cumplir performativamente lo que el niño proponga con atención.
- **Buscar que todos los niños hablen.** Evidentemente no es tarea fácil pero, en lo posible, debemos propiciar situaciones en la que todos participen. Recordemos que los niños con mayor capacidad no nos necesitan o no nos necesitan tanto.
- **Organice y programe situaciones de juego para cada una de sus propuestas.** Mediante el juego simbólico los niños pueden introducirse en la narración o imitación de discurso que no están centrados en el presente, a partir de los dos años y medio es posible planificar actividades que involucren el juego de roles o la dramatización.
- **El lenguaje debe integrarse en la experiencia directa o en un hecho pasado.** Considerando la evolución del desarrollo del lenguaje en el niño de 2 a 5 años, es recomendable que en los diálogos aparezca un sujeto de observación y que sea posible manipularlo y, si se trata del propio niño es mucho mejor porque él es el protagonista de la historia. Poco a poco pasará a situaciones en las que ya no aparezca el sujeto, lo que supone mayor grado de abstracción, pero también mayor capacidad de atención.
- **La motivación.** Según Hofman (como se citó en Monfort y Juárez, 1993), el lenguaje descriptivo se desarrolla cuando se le proporciona a los niños cosas interesantes que puedan usar y manipular. Describir no es una tarea fácil y menos lograr que los niños la realicen si no

cuentan con algo que los mueve a hacerlo; a través de la observación, manipulación, el uso y la experimentación de objetos o situaciones atractivas, los niños encuentran un interés y logran cierto tipo de control que les permite conocer una variedad infinita de formas e interactuar con sus compañeros.

- **Redactar lo que dicen.** Los niños comentan a quienes los rodean acerca de lo que hicieron, vieron o elaboraron, sin importar la edad. Sin embargo, cuando encuentran apoyo en quienes los escuchan se sienten motivados pero, si la persona que los escucha escribe aquello que le dijeron, tal y como los niños lo dicen, la motivación incrementa pues, siente aceptado por el adulto, con quien comparte sus intereses. Esta acción permite que el niño aprenda a expresar aquello que piensa y siente y, al ponerlo en escrito se atestigua la escritura.





### **Capítulo 3. Programa de intervención en el Componente Morfosintáctico del lenguaje oral para mejorar la expresión oral de los niños de 4 años de la I.E. San Ignacio de Loyola – Piura**

Este programa de intervención se inspiró en la actuación de Vanessa Méndez Villalobos para obtener el grado de Titulación de Educación Infantil en la Universidad de Valladolid con su tesis titula “Dramatización de cuentos: un recurso para el desarrollo del lenguaje oral, en un aula de Educación Infantil” y en las actividades propuestas por Melissa Beltrán Quiroz en su Programa de Expresión oral para el aprendizaje del área de comunicación de 5 años” realizado para obtener el grado de Maestra en Administración de la Educación en la Universidad Cesar Vallejo, Huaura. Ambas fueron desarrolladas con el fin de favorecer las competencias comunicativas de sus estudiantes.

#### **3.1 Plan de acción**

El presente programa se desarrolló en el Colegio San Ignacio de Loyola – Piura a través de la realización de una serie de actividades seleccionadas para mejorar la expresión oral de los estudiantes del aula de 4 años.

El programa se aplicó solo a una de las aulas de 4 años con la intención de verificar si al finalizar las actividades los resultados obtenidos a través de una evaluación manifiestan una mejora en la expresión oral de los niños mencionados.

De tal modo, se tienen dos grupos: el grupo experimental y el grupo control. Para iniciar con el programa se consideró realizar una evaluación previa y conocer en qué nivel de desarrollo del componente morfosintáctico se encontraban los niños de ambos grupos. De esta manera se logró identificar las dificultades frecuentes en los niños y, seleccionar y organizar las actividades más adecuadas para el programa.

A continuación se presenta un cuadro con las actividades propuestas previas a la aplicación del programa de intervención:

**Tabla 3.**

Actividades previas a la aplicación del Programa de Intervención.

<b>FECHA</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
12/03/2018 10/07/2018	Observación de los estudiantes.	Observación cualitativa de los estudiantes de 4 años del Colegio San Ignacio de Loyola en sus distintos ambientes.
10/07/2018	Solicitar permiso para realizar el test a los alumnos de un Colegio particular de Piura.	Se solicita al director del colegio, director de estudios, coordinadora del ciclo y docente del aula el permiso correspondiente para tomar como muestra a los estudiantes de dicho colegio en la presente investigación.
10/07/2018	Planificación del test.	Seleccionar y adaptar el test de acuerdo a lo solicitado para la investigación.

**Tabla 3.**

Actividades previas a la aplicación del Programa de Intervención. (Continuación)

16/07/2018	Adaptación del test	Se extrae solo el aspecto morfosintáctico de los test de ELO y PLON-R.
18/07/2018	Presentación del Test	Se presenta el a las autoridades del colegio particular de Piura para solicitar su aprobación.
06/08/2018	Aplicación del Test	Se evaluó a la muestra escogida aproximadamente en 2 semanas, aplicándole el test elaborado a 4 o 5 niños durante 45 minutos por día.
28/08/2018	Recogida de datos	Se consolidaron y analizaron los resultados obtenidos.

Fuente. Elaboración propia.

En cuanto a la observación mencionada en las actividades propuestas, de acuerdo con Ana María Soprano, existen diferentes opiniones sobre cuáles deberían ser el tiempo estimado de la sesión y la cantidad de los enunciados que habría que obtener para que la muestra sea válida. De acuerdo con Soprano, algunos autores proponen una duración que se extiende entre los 15 y 45 minutos para conseguir un mínimo de 50 enunciados, si la cantidad es menor a la estimada resulta imposible conocer la capacidad lingüística del niño.

Según nuestra experiencia, es posible trabajar 45 minutos para conocer las características del lenguaje de los niños y mientras más variados sean los contextos, más representativa será la información ya que el niño se encuentra en su estado natural. De este modo, la conducta lingüística puede observarse durante el recreo, en el refrigerio, jugando con sus compañeros, discutiendo, dando su opinión en la clase, etc.

Los resultados obtenidos fueron de ayuda para las tutoras ya que les otorgó información para determinar el nivel del desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje, se encuentran sus estudiantes.

### **3.2 Diseño del Programa de Intervención.**

Después de aplicar los tests, se analizaron los resultados obtenidos y se generalizaron las dificultades encontradas; luego, se seleccionaron estrategias que estimulen el desarrollo del lenguaje oral considerando las actividades organizadas en sus planificaciones anuales de grado.

La aplicación del programa de intervención se realizó durante 12 semanas, los 5 días que los estudiantes asistieron a la escuela. A continuación, se presenta un cuadro con las actividades que comprenden el programa de intervención, así mismo el cronograma y la descripción de las mismas:

Tabla 4.

## Cronograma de Actividades

## MES: SETIEMBRE

	DÍA	OBJETIVO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
SEMANA 2	DÍA 1		Enriquecimiento de vocabulario por categorías	Agrupamos en parejas a los niños para dialoguen acerca de las imágenes que les tocó. Respondiendo a las preguntas: ¿Qué es? / ¿Qué Son?
	DÍA 2	Sensibilización de género y número: <i>Un, Una, Unos, Unas.</i>  Construir oraciones con 7 elementos.	Sensibilización de concordancia – género: femenino – masculino.  Sensibilización de la concordancia del número gramatical: singular – plural, según el vocabulario.	A través de pictogramas conocemos qué artículo le pertenece a las imágenes mostradas:   <i>Un televisor</i>   <i>Una cama</i>  <i>Unos roperos</i>  <i>Unas ventanas</i>
	DÍA 3		Vocabulario relativo a cualidades – Experiencia con las masas en el taller de arte.	Presentar las mismas imágenes y preguntar <i>¿Qué hay en el dibujo?</i> Incluir adjetivos que deben concordar con el adjetivo.  <i>¿Cómo es? / ¿Cómo son?</i>   <i>Un televisor viejo.</i>   <i>Una cama bonita.</i>

Tabla 4.

Cronograma de Actividades. (Continuación)

	DÍA 4		Categorización del vocabulario	<p>Se entrega una imagen del campo semántico a los niños agrupados en pares. Luego dialogan acerca de una tarjeta que les tocó utilizando las preguntas:</p> <p>¿Qué te tocó? ¿Qué es? / ¿Qué son?</p> <p>¿Cómo es? / ¿Cómo son?</p> <p><i>Unas cortinas</i> <i>Unas cortinas blancas</i></p>
	DÍA 5		Estructuración de oraciones con 7 elementos. Orden de palabras en la oración.	<p>Escogemos un elemento del campo semántico y estructuramos una oración. El elemento puede ir en cualquier parte de la oración.</p> <p>Ej:</p> <p><b>Una rosa</b> bonita crece en el jardín Dentro de mi cartuchera guardo <b>unos colores</b> Mi abuelo compro <b>unos colores</b> para mí.</p>

	DÍA	OBJETIVO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
SEMANA 3	DÍA 1	Denominación oral de las características de objetos, animales, personas y situaciones.	<p>Sensibilización a la concordancia de verbal y de persona.</p> <p>Pronombres: yo, tú, él/ella.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se trazan tres círculos en el piso del aula, un niño se coloca en cada círculo. Se le pide a otro niño que les indique 3 acciones diferentes para que realicen sin salir del círculo.</li> <li>- Después de realizar las acciones, los niños que participaron expresaran oralmente la acción efectuada por los tres usando la estructura: "yo..., tú..., él...".</li> <li>- Ejemplo:</li> <li>-</li> </ul>

Tabla 4.

Cronograma de Actividades. (Continuación)

				<p>El primer niño dice: <b>Yo cierro los ojos, tú subes la pierna y él salta.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La misma actividad puede realizarse con más niños dentro de los círculos ejercitándose el uso del plural: “nosotros, ustedes, ellos”.</li> </ul>
	DÍA 2		<p>Descripción oral de personas – “El juego de los detectives”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proponer a los niños jugar a ser detectives, así cada uno tiene que buscar a un niño perdido partiendo de sus características físicas y personales.</li> <li>- Seleccionar a dos niños, uno será el detective y el otro será quien encarga la búsqueda del niño “perdido”: <b>“Detective, detective se ha perdido un niño y sé que está en esta clase. ¿Me ayuda a buscarlo? ¿y cómo es? ¿Cómo va vestido?”</b></li> <li>- En este juego, los niños comprobarán la necesidad de describir a una persona para poder identificarla y la importancia de los detalles.</li> <li>- Para incentivar la actividad, los niños se pueden disfrazar o usar su prenda favorita y para los detectives, un sombrero y una lupa.</li> </ul>
	DÍA 3		<p>Vocabulario relativo a un campo semántica y agregar un nuevo elemento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿A qué familia pertenece? Averiguar el campo semántico de diferentes palabras y proponer una nueva.</li> <li>- Ejemplos: <b>“¿En qué se parecen?”</b></li> </ul>

Tabla 4.

Cronograma de Actividades. (Continuación)

				<p>“Leche, jugo, agua, vino”.....  <b>Son bebidas, entonces pertenecen a la <u>familia de las bebidas</u>.</b></p> <p>“¿A qué familia pertenecen el tambor, pandereta, xilofón?” .....instrumentos musicales.</p> <p>“Perro, gato, caballo”  <b>(animales de la granja)</b></p> <p>“Cuchillo, tenedor, cuchara”  <b>(cubiertos)</b></p>
	DÍA 4		<p>Categorización del vocabulario y refuerzo de la vocal E –  “Cuéntame cómo es”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentar la siguiente situación:  <b>“Imagínense que esta mañana mientras venían a clase, en el camino se encontraron con algo y corrieron para contarnos:  Me encontré con un</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● EEEEElefante, que tenía en su trompa una EEEEEEstrella y en su cola traía un EEEEErizo...”</li> </ul> </li> <li>- Para mayor motivación de los niños prolongar los sonidos iniciales. En este caso palabras que empiezan con la E.</li> <li>- Pedirle a cada niño que cuente lo que encontró por el camino.</li> </ul>
	DÍA 5		<p>Parábola de “La pesca Milagrosa” –</p> <p>Estructuración de oraciones con 8 elementos siguiendo un orden de la historia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Con ayuda de un Kamishibai se relató la parábola de la <b>“Pesca Milagrosa”</b></li> <li>- Luego proponerle a los niños que parafraseen la parábola utilizando frases u oraciones de 8 elementos.</li> </ul>

Tabla 4.

Cronograma de Actividades. (Continuación)

				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar cuál fue su parte favorita e interiorizar la historia preguntándoles a los niños: <b>¿Qué habrías hecho tú si hubieras estado ahí?</b></li> </ul>
--	--	--	--	--

	DÍA	OBJETIVO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
SEMANA 4	DÍA 1	Potenciar la concordancia verbal de tiempo y persona	Enriquecimiento de vocabulario por categorías – Vocal I	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agrupar a los niños y darles un color o nombre para su grupo: rojo, amarillo, verde, morado, etc.</li> <li>- En el grupo jugar “ritmo a go-go” y nombrar palabras que empiecen con la vocal “I” sin poder repetir las que ya se han utilizado.</li> </ul>
	DÍA 2		Concordancia de persona: “tú, él, ella, nosotros, ustedes” – apoyo de fotos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se colocan fotos de los alumnos y maestras del aula y se le pide a un niño que nombre acciones diferentes para cada foto.</li> <li>- Después el niño, la maestra o el grupo que aparecen en la foto deberá realizar las acciones. Finalmente toda el aula tendrá que expresar oralmente la actividad que realizaron.</li> <li>- Responden a la pregunta: ¿Qué está(n) haciendo? Usando el esquema “tú..., él..., ella”. Ejemplo:  Por ejemplo: <b>“Tú saltas en un pie, él abre la goma, ella sube las escaleras”</b></li> </ul>

Tabla 4.

Cronograma de Actividades. (Continuación)

	DÍA 3		<p>Concordancia de tiempos verbales – Preguntas entorno a la noción del tiempo (pasado) “¿Qué hiciste ayer?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se narra las acciones que los niños realizan en su rutina diaria y a partir de ello se conduce a sus primeras expresiones espontaneas con tiempos verbales.</li> <li>- Se enfoca en las acciones pasadas con ayuda de la pregunta <b>¿Qué hiciste ayer?</b></li> <li>- Se aprovecha la oportunidad para enseñar la estructura correcta.</li> </ul>
	DÍA 4		<p>Sensibilización de concordancia del número: Singular / Plural</p> <p>Relación del número gramatical entre el adjetivo y el sustantivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dividimos la clase en cuatro grupos y se le entrega un papelote en blanco, cada niño tendrá que hacer un dibujo o entre todos realizar un dibujo grande.</li> <li>- Se obtienen así cuatro o más dibujos, nos acercamos a cada grupo para que expliquen lo que han dibujado.</li> <li>- Se forman frases con las acciones observadas, verificar que el sujeto y predicado estén en relación al número gramatical. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li><b>“las niñas juegan en la cama la saltarina”</b></li> <li><b>“Un caballo salta cerca”</b></li> <li><b>“Los niños barren el salón”</b></li> </ul> </li> </ul>
	DÍA 5		<p>Con apoyo de imágenes creamos oraciones de 9 elementos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se construye la frase de manera progresiva con ayuda de imágenes y preguntas:</li> <li>- <b>¿Qué es? ..... ¡un león!</b></li> <li>- <b>¿Cómo es el elefante? ..... ¡muy grande!</b></li> <li>- <b>Vamos a decirlo todo junto (se enseñan los dibujos)</b></li> </ul>

Tabla 4.

Cronograma de Actividades. (Continuación)

				<p><b><i>¡Un león muy grande!</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b><i>¿Qué hace el león muy grande?.....Toma una siesta.</i></b> <b><i>Ahora todo junto:</i></b> <b><i>¡El león muy grande toma una siesta!</i></b></li> <li>- <b><i>¿Cuándo lo hace?..... Por la tarde</i></b> <b><i>Ahora todo junto:</i></b> <b><i>¡El león muy grande toma una siesta por la tarde!</i></b></li> <li>- Después se puede cambiar el orden y decir de otra manera</li> </ul>
--	--	--	--	---

## MES: OCTUBRE

	DÍA	OBJETIVO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
SEMANA 1	DÍA 1	Fomentar la comprensión del niño sobre la realidad: personas, animales, objetos y lugares.	Comprensión de errores o absurdos visuales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una opción interesante para los niños es comentar los errores que puede observar en láminas o dibujos, llamados también "absurdos visuales", sin embargo, es más divertido si son dramatizados por ellos mismos.</li> <li>- Primero, los niños observan las imágenes e identifican lo que está mal o lo que falta. Luego describen y explican en qué consiste el error o absurdo.</li> <li>- Finalmente cuando han entendido de que se trata pueden dramatizarlo.</li> </ul> <p><b><i>Ej: peinarse con un cepillo.</i></b> <b><i>Un niño hablando con un zapato.</i></b> <b><i>Un cerdo con alas.</i></b></p>

Tabla 4.

Cronograma de Actividades. (Continuación)

	DÍA 2		<p>Identificación de seres por su descripción oral - Animales</p>	<p>Se dividen a los niños en grupos, enumeramos cantando. La maestra da una característica para que los niños nombren animales que la posean.</p> <p><b>Ej. : - Animales que tengan cuatro patas.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Animales que pongan huevos.</b></li> <li>- <b>Animales domésticos.</b></li> <li>- <b>Animales selváticos.</b></li> <li>- <b>Animales que vivan en el agua.</b></li> </ul> <p>Como variante, los niños pueden sacar la yuxtaposición de dos o tres animales nombrados por la maestra y seleccionar el elemento conceptual más amplio.</p> <p><b>Ej: - pato, águila, paloma: aves / animales de dos patas.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Pez, tiburón, ballena: animales que viven en el mar.</b></li> <li>- <b>Tigre, cebra, guacamayo: animales que viven en la selva.</b></li> </ul>
	DÍA 3		<p>Descripción de lugares, objetos y acciones que se pueden realizar en diferentes lugares de la comunidad.</p>	<p>Los niños sentados en círculo recuerdan los campos semánticos trabajados. Luego deben responder a la indicación dada. Se puede realizar de dos maneras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis: partir de un concepto global.</li> </ul> <p><b>Dime siete objetos que puedes encontrar en el baño.</b></p> <p><b>Dime el nombre de 5 lugares de la comunidad.</b></p> <p><b>Nombra 8 oficios de la comunidad</b></p>

Tabla 4.

Cronograma de Actividades. (Continuación)

				<p>- Síntesis: es un ejercicio de preguntas-respuestas.</p> <p><b>¿Dónde encuentras un cepillo de dientes?</b></p> <p><b>¿Quién utiliza un martillo y un serrucho?</b></p> <p><b>¿A quién encontramos en la comisaría?</b></p> <p><b>¿Qué podemos hacer en una biblioteca?</b></p> <p><b>¿Qué no podemos hacer en el patio de recreo?</b></p>								
	DÍA 4		Asociación de palabras por familia de palabras	<p>El niño identifica las imágenes que se le presentan y las nombra de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha.</p> <p>Luego, unirá las imágenes que pertenecen a la misma familia.</p> <table border="1" data-bbox="1002 1057 1391 1496"> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </table>								
												
												
												
												
	DÍA 5		Secuencias rítmicas repetitivas	<p>Consiste en emplear una canción divertida acompañada de movimientos corporales para recordar la secuencia de los personajes que aparecen en la canción.</p> <p><b><i>“Estaba la rana sentada cantando debajo del agua cuando la rana salió a cantar vino la mosca y la hizo callar la mosca a la rana que estaba cantando debajo del agua”</i></b></p>								

Tabla 4.

Cronograma de Actividades. (Continuación)

				<p><i>cuando la mosca salió a cantar vino la araña y la hizo callar la araña a la mosca la mosca a la rana que estaba sentada cantando debajo del agua</i></p> <p><i>cuando la araña salió a cantar vino el ratón y la hizo callar, ...”</i></p> <p>Canción: Estaba la rana. Autora: Paloma Valdivia.</p>
	DÍA	OBJETIVO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
SEMANA 2	DÍA 1	Ordenación y correlación cronológica del discurso narrativo.	Feriado – Miguel Grau.	
	DÍA 2		<p>Breve narración de la vida de Miguel Grau.</p> <p>Comprensión de la entonación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recordamos con los niños el feriado <b>¿Por qué no vinieron ayer a la escuela?</b></li> <li>- Insistir en la importancia de la fecha para el Perú.</li> <li>- Narrar brevemente la historia de Miguel Grau y en lo posible dramatizarla, cambiar de voz cuando aparezcan diferentes personajes, poner énfasis a la entonación de frases y mantener el silencio en momentos determinados. Por ejemplo: cuando muere Miguel Grau, también se puede incluir sonidos que representen las bombas o los barcos al navegar para transportarnos a la escena.</li> <li>- A continuación realizar preguntas sobre la historia escuchada: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Cómo le decían a Miguel Grau?</b></li> <li>• <b>¿Dónde nació?</b></li> <li>• <b>¿En qué batalla luchó contra los chilenos?</b></li> <li>• <b>¿Por qué hicieron silencio durante la historia?</b></li> </ul> </li> </ul>

Tabla 4.

Cronograma de Actividades. (Continuación)

				<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Cómo era el sonido de la bomba?</b></li> </ul>
	DÍA 3		<p>Comprensión de pequeños relatos – Memoria verbal</p> <p>Recordar los elementos de una narración y las relaciones entre los personajes o escenas.</p>	<p>Iniciar narrando un cuento ya conocido por los niños pero, se advierte que ese día no se acuerda bien por lo que va cometiendo equivocaciones constantemente. Les pide a los niños que si se equivoca le deben avisar y corregirle.</p> <p>De esta manera los niños recuerdan los elementos del cuento y las relaciones entre los personajes mientras ayudan a construir la historia junto con la maestra.</p>
	DÍA 4		<p>Comprensión de órdenes orales</p>	<p>Se diferencian de los ejercicios de comprensión lectora porque la intención es que el niño se dé cuenta del sentido de la frase mediante su estructura, ya que cuenta con un esquema progresivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Órdenes formadas por dos proposiciones: <b>“Coge el lápiz que tiene Carlos”</b></li> <li>- Sucesión de órdenes: <b>“Abre la boca y cierra los ojos”</b></li> <li>- Cambio en la sucesión temporal: <b>“Coge el lápiz y después cierra la puerta, antes de levantarte deja la silla debajo de la mesa”</b> <b>“Enciende la luz después de dejar la cartuchera en el estante”</b></li> </ul> <p>De manera opcional, pueden agrupar a los niños para que se encuentren motivados a realizar la actividad.</p>

Tabla 4.

Cronograma de Actividades. (Continuación)

	DÍA 5		Narración oral de una historia con apoyo gráfico – de manera libre.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentarles a los niños una lámina grande y ellos la observan.</li> <li>- Se puede describir de manera general o global la entre todos colocarle un título.</li> <li>- Posteriormente cada grupo o cada niño va agregando descripciones más detalladas mientras crean una historia. Así irán nombrando las conexiones que existen entre ellas. Finalmente, pueden deducir características o elementos aislados de los observados (abstractos)</li> <li>- La maestra dirige a los niños a través de preguntas para que inicien sus frases (insistir en la correcta estructura). <i>Ejemplo: ¿Qué hace el señor?</i> <i>¿Qué es esto? “Es de color...”</i> <i>¿Cómo es? ¿Para qué se utiliza?</i></li> </ul>
--	-------	--	---	--

	DÍA	OBJETIVO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
SEMANA 3	DÍA 1	Aplicación de relatos breves para desarrollar el discurso espontáneo.	Narración de un cuento o historia - Sensibilización de las normas de una pequeña narración: Inicio, nudo y desenlace.	La maestra coloca tres papelotes en blanco e inicia la historia del <b>Señor de los Milagros</b> , conforme va narrando dibuja también en el papelote los hechos más importantes marcando: Inicio: cómo empieza la historia. 

Tabla 4.

## Cronograma de Actividades. (Continuación)

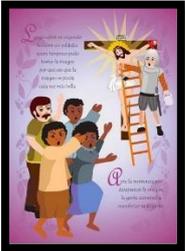
				<p>Nudo: el problema o conflicto de la historia.</p>  <p>Para el desenlace (fin de la historia) se deja en incompleto el papelote y se les pregunta a los niños. <b>¿Cómo creen que termina la historia?</b> Así cada niño pensará en un final diferente para la historia. Finalmente, se narra el final cómo le indica historia</p>  <p>Y se indica el nombre de las partes de la historia a través de preguntas:</p> <p><b>¿Cómo se llama la primera parte de la historia? ¿Y la parte en donde se encuentra el problema? ¿Qué parte te gustó más? ¿Por qué?</b></p> <p>De manera opcional, se recuerdan los hechos de la historia y los niños dirán si fue el inicio, el nudo o el desenlace.</p>
	DÍA 2		<p>Construcción de una historia / hecho vivido – Estructura: Inicio, nudo y desenlace.</p>	<p>Se escoge un espacio del aula para que los niños creen o imaginen una historia luego, se les entrega una hoja dividida en tres para que con</p>

Tabla 4.

Cronograma de Actividades. (Continuación)

				sus dibujos marquen el inicio, el nudo y el desenlace. La maestra escribirá debajo de cada dibujo lo que el niño narraba.
	DÍA 3		No hubo clases – Intercambio de experiencias pedagógicas con Fe y Alegría.	
	DÍA 4		No hubo clases	
	DÍA 5		No hubo clases	

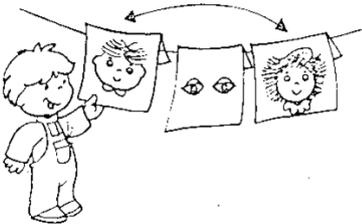
	DÍA	OBJETIVO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
SEMANA 4	DÍA 1	Llevar a la conciencia del niño que los hechos vividos y los pensamientos pueden ser representados a través de imágenes que luego se convertirán en palabras.	Recordamos un hecho vivido – Expresión de vivencias.	Los niños realizan una puesta en común acerca de las actividades que realizaron en sus días “libres”. Esta actividad se puede realizar a lo largo de la clase de esa manera, cada tres o cuatro niños compartirán con los demás compañeros su vivencia. Se sugiere aprovechar ese momento para retroalimentar los aspectos del relato y precisar los detalles con ayuda de preguntas <b>¿Con quién jugaste? ¿Cómo se llamaba el juego? ¿Quién gana?, etc.</b>
	DÍA 2		Creación de una secuencia verbal libre	Colocamos una serie de imágenes en la pizarra, sin importar el número. Luego le pedimos a cada niño que cambie un elemento y lea las imágenes planteando situaciones diferentes. 

Tabla 4.

Cronograma de Actividades. (Continuación)

				De esa manera se puede aumentar la cantidad de imágenes y estructurar situaciones cada vez con más detalles.
	DÍA 3		Creamos una historia y la exponemos – “Un cuento de casa”	<p>Pedirles a los niños que con ayuda de sus padres creen una historia o un cuento con sus personajes y la dibujen en su cuaderno.</p> <p>Al día siguiente, el niño le contará a sus compañeros su cuento.</p> <p>Este recurso es conveniente para trabajar con aquellos niños que presentan dificultades mientras relatan historias o son más tímidos. Por lo que se sugiere que la exposición inicie con aquellos que más lo necesiten ya que al ser una historia inventada por ellos mismos es más fácil de recordar y pueden superar el bloqueo</p>
	DÍA 4		Antónimos – “Dime lo contrario de ...”	<p>Iniciamos con apoyo de tarjetas y en relación al vocabulario trabajado.</p> <p><b>Observa esta imagen ¿Qué ves?</b>  <b>– Un vaso pequeño y un vaso grande.</b></p> <p><b>Entonces... ¿Qué relación tiene pequeño y grande?</b></p> <p>- <b>Son contrarios</b></p> <p><b>Pequeño es el contrario de...grande.</b></p> <p>Una vez familiarizados con la actividad, usamos motivaciones extrínsecas para fomentar su participación, por ejemplo:</p> <p>- <b>“gana el grupo que diga más contrarios”.</b></p>
	DÍA 5		<p>Conciencia fonológica</p> <p>- Omisión léxica</p> <p>- Memoria Verbal</p>	<p>Utilizamos la técnica del simbolismo para representar la letra de la canción: <b>El carro de mi tío de Miss Rossy</b></p>

Tabla 4.

Cronograma de Actividades. (Continuación)

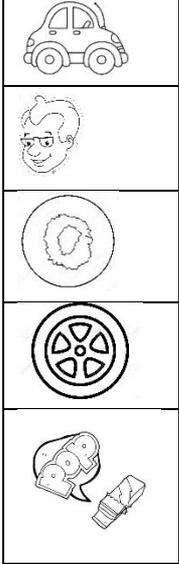
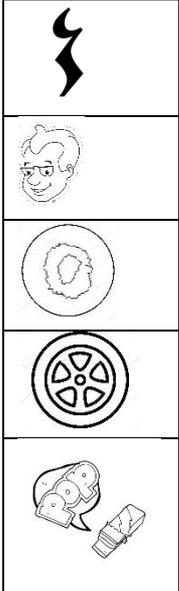
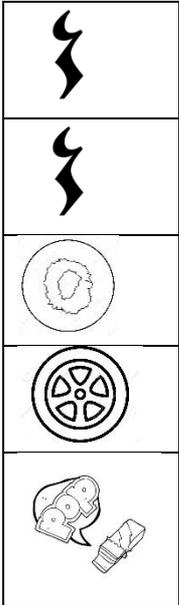
				
				<p>A partir de estas imágenes vamos cantando la canción:  <b>"El carro de mi tío tiene un hueco en la llanta (3 veces) arreglémoslo con chiclets".</b></p> <p>Luego se retira la primera imagen y cantamos la canción nombrando solo las imágenes que vemos, en los espacios en blanco nos quedamos en silencio.</p>
				

Tabla 4.

Cronograma de Actividades. (Continuación)

				<p><b>“El (        ) de mi tío tiene un hueco en la llanta (3 veces) arreglémoslo con chiclets”.</b></p>  <p><b>“El (        ) de mi (        ) tiene un hueco en la llanta (3 veces) arreglémoslo con chiclets”.</b></p> <p>Continuamos la canción hasta que no quede ninguna imagen. Hay que tener en cuenta que este ejercicio implica atención y concentración por parte del niño, si se equivoca solo nos reímos juntos porque es un juego y no queremos causar frustraciones.</p>
--	--	--	--	---

**MES: NOVIEMBRE**

SEMANA 1	DÍA	OBJETIVO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
	DÍA 1	Expresar un conjunto de hechos e ideas estructuradas cronológicamente en el discurso narrativo.	Estructuración temporal.	Recordamos la rutina diaria de los niños representados en 5 o 6 dibujos. La idea es ordenar las imágenes según el desarrollo cronológico de las actividades diarias.

Tabla 4.

Cronograma de Actividades. (Continuación)

			Presentamos las imágenes mezcladas, los niños tendrán que ir construyendo su rutina con ayuda de todos. Al final tendrán que justificar el orden que escogieron <b>¿Por qué te cepillas los dientes después de comer y no antes?</b> En ese momento se dan cuenta que no todos realizan las mismas actividades y que existe un orden lógico para realizarlas.
	DÍA 2	Creación de secuencias lógicas o historietas.	Se trata de inventar historias cortas y representarlas en cuatro escenas, las cuales tendrán que estar ordenadas según convenga. Los niños están agrupados en equipos y a cada uno se le entrega una historieta con las imágenes mezcladas, puede ser la misma historieta o una diferente para cada equipo. Cada equipo tendrá que construir la historia.  Finalmente, se escribirá la historia en la parte posterior de las imágenes y se les preguntará a los niños el porqué de la conclusión.
	DÍA 3	Creación de una historia con apoyo – Había una vez / Érase una vez / Esta es la historia de ...	Presentar a los niños 12 imágenes las cuales están agrupadas en 4 categorías: personaje, lugar, seres mágicos y objeto. 

Tabla 4.

Cronograma de Actividades. (Continuación)

				 <p>Mediante preguntas todos los niños construirán la historia:</p> <p><b>¿Quién es el personaje? ¿Tenía algún problema?</b></p> <p><b>¿En dónde estaba? ¿Qué podía pasar en este lugar?</b></p> <p><b>¿A quién se encontró? ¿Qué le dijo?</b></p> <p><b>¿Qué ocurrirá después? ¿Cómo terminar la historia?</b></p> <p>Recordamos que todas las historias tienen un inicio, un nudo y un desenlace pero, esta vez insistiremos en el inicio de la historia con ayuda de los enunciados “Había una vez”, “Érase una vez” y “Esta es la historia de”.</p> <p>*Una variante sería que los niños escojan o creen a los personajes de la historia.</p>
	DÍA 4		Diálogos para situaciones	<p>Se mencionan situaciones inventadas para incentivar que el niño intervenga como protagonista de la historia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>¿Qué pasaría si llega a tu casa un niño de otro planeta?</b></li> <li>- <b>¿Cómo lo saludarías? ¿Cómo hablarías con él? ¿Qué le contarías? ¿Qué podrían hacer juntos?</b></li> </ul>

Tabla 4.

Cronograma de Actividades. (Continuación)

				<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Imagina si el gato de tu casa empieza a hablar</b></li> <li>- <b>Un niño se encuentra con su hermano gemelo ¿Qué cosas le diría? ¿Cómo se despediría?</b></li> </ul>
	DÍA 5		Diálogos para una dramatización – Fórmulas de saludo y despedida.	<p>Se presenta una situación y los niños proponen una solución. De acuerdo con las propuestas dadas se irán realizando las dramatizaciones.</p> <p><b>-Un niño vendiendo frutas.</b></p> <p>Aparecen diferentes personajes: el niño vendedor y las personas que preguntan o compran las frutas. Hasta que finalmente vende todas sus frutas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Un niño quiere cruzar la pista.</b></li> <li>- <b>Una niña quiere convencer a su mamá para que le compre una muñeca.</b></li> <li>- <b>Un niño va a comprar a la tienda.</b></li> </ul> <p>Conversaciones entre animales: <b>el perro quiere atrapar al gato y el gato al ratón.</b></p>

	DÍA	OBJETIVO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
SEMANA 2	DÍA 1	Desarrollo de dramatizaciones para estimular la creación de diálogos ampliando estructuras lingüísticas	Diálogo espontáneo	<p>Comentar acerca de situaciones especiales para generar un tema de conversación libre.</p> <p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>El cumpleaños de la tutora.</b></li> <li>- <b>El juego favorito durante el recreo.</b></li> <li>- <b>A Susana la mordió un perro.</b></li> </ul> <p>Una regla o norma que siempre debe cumplir es respetar el turno de quien está participando y esperar su turno.</p>

Tabla 4.

Cronograma de Actividades. (Continuación)

	DÍA 2		<p>Diálogos telefónicos - "Aló, ¿Quién es?"</p>	<p>La maestra lleva dos teléfonos, explica su importancia y como se utiliza. Cada niño tendrá un número (según la lista de los estudiantes). En este juego, para poder hablar con una persona hay que marcar el número de su teléfono.</p> <p>La maestra tendrá un teléfono, el otro estará en una mesa en el centro del aula. Inicia el juego:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Llamo al número 5...</b></li> </ul> <p>El niño al que le corresponde el número contestará.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>¿Aló? ¿Quién es?</b></li> <li>- <b>Buenos días, ¿Esta es la casa de Ethan?</b></li> <li>- <b>Sí, dígame.</b></li> <li>- <b>Señor, lo llamo para decirle que su perro esta suelto por la calle, vaya a buscarlo.</b></li> <li>- <b>Muchas gracias, hasta luego.</b></li> </ul> <p>Luego el niño que contestó el teléfono tendrá que marcar un número distinto y crear una nueva situación.</p>
	DÍA 3		<p>Diálogo de los personajes de cuentos</p>	<p>Se muestran cinco imágenes con personajes de los cuentos y se les pregunta a los niños:</p> <p><b>¿Quién es? ¿En qué cuento aparece? ¿Qué es lo que siempre dice? ¿Cómo lo dice? ¿Quién puede hacerlo?</b></p> <p>Después se realiza la misma actividad pero, en vez de mostrar a los personajes se leerán las frases, respetando la entonación y modulación del personaje; los niños identifican al personaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>"Entonces, soplaré y soplaré y tu casa derribaré".</b></li> <li>- <b>"No le temo al lobo feroz, al lobo, al lobo"</b></li> <li>- <b>"Pero, ¡Qué orejas tan grandes tienes!</b></li> </ul>

Tabla 4.

Cronograma de Actividades. (Continuación)

	DÍA 4		Dramatizamos un cuento	Los niños escogen un cuento que ya conocen, en conjunto identifican a los personajes. La maestra escribe los nombres de los personajes y los niños escogen el que van a dramatizar. Finalmente, los niños dramatizan el cuento. Los demás observan y participan de otro cuento.
	DÍA 5		No hubieron clases – Encuentro con Fe y Alegría.	Los niños en su día libre visitaron un lugar de la comunidad

	DÍA	OBJETIVO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
SEMANA 3	DÍA 1	Participar en diálogos sencillos y conversaciones grupales	Inauguración de las Olimpiadas internas. Descripción de la actividad	Después de participar de las olimpiadas, los niños recuerdan los hechos vividos en las actividades. - <b>¿Qué pasó el día de ayer? ¿Quiénes vinieron?</b> - <b>¿Con quienes vinieron? ¿Qué hicieron?</b> - <b>¿Cuál fue el juego que más te gusto?</b> - <b>¿Nuestro equipo gana algún juego? ¿Cómo lo hicieron?</b>  *De manera opcional pueden realizar un dibujo de la actividad que más les gusto, teniendo en cuenta que exprese de manera oral lo que plasmó en el dibujo, la maestra escribirá su relato en la parte inferior de la hoja.
	DÍA 2		Entrevista a tu personaje favorito	Recordamos los cuentos dramatizados y nombramos a los personajes que aparecieron en ellos. Como cada niño representó a un personaje, tendrá que volver a actuar y responder las preguntas de sus compañeros.
	DÍA 3		Diálogos inventados para determinadas situaciones.	Incremento de vocabulario – <b>Lugares de la comunidad.</b> Recordamos los lugares de la comunidad que cada niño visitó en su día libre y mostramos las fotos.

Tabla 4.

Cronograma de Actividades. (Continuación)

			Una vez ya aprendido el nuevo vocabulario, lo relacionamos con el trabajador del lugar de la comunidad a través de preguntas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>¿Qué lugar de la comunidad visitaste?</b></li> <li>- <b>¿A quién encontraste ahí? ¿Qué se puede hacer en ese lugar?</b></li> </ul>												
	DÍA 4	Vocabulario relativo a los lugares de la comunidad	<p>Relacionamos el lugar de la comunidad con el trabajador y las herramientas que utiliza a través de un cuadro.</p> <p>Les entregamos a los niños imágenes con los lugares y trabajadores de la comunidad que vieron en la sesión pasada.</p> <p>Cada uno la irá colocando la imagen en el lugar que corresponde:</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>LUGAR</th> <th>TRABAJADOR</th> <th>HERRAMIENTAS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> <p>Conforme se llena el cuadro, se pregunta <b>¿Qué necesita el (zapatero) para trabajar?</b></p> <p>Se dibujan o pegan imágenes de las respuestas en la columna del cuadro que corresponde.</p> <p>*De manera opcional, se pueden dejar algunos cuadros en blanco para completarlos con lugares o trabajadores que no se hayan visto.</p>	LUGAR	TRABAJADOR	HERRAMIENTAS									
LUGAR	TRABAJADOR	HERRAMIENTAS													
	DÍA 5	Dramatizamos un cuento	<p>Los niños escogen un cuento que ya conocen, en conjunto identifican a los personajes.</p> <p>La maestra escribe los nombres de los personajes y los niños escogen el que van a dramatizar.</p> <p>Finalmente, los niños dramatizan el cuento. Los demás observan y participan de otro cuento.</p>												

Tabla 4.

Cronograma de Actividades. (Continuación)

	DÍA	OBJETIVO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
SEMANA 4	DÍA 1		Descripción de personas – “El juego de los presentadores”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar el “juego de los presentadores” a los niños, unos serán los concursantes o participantes del “programa de espectáculos” y el otro será el presentador.</li> <li>- El presentador hace una descripción de los concursantes.</li> <li>- Ejemplo: <b>“Ahora presentamos a Julio, él es un niño de 4 años, piel color canela, cabello negro y ondulado. Tiene unos ojos grandes como la luna. Julio usa un polo de color amarillo y short azul...”</b></li> </ul>
	DÍA 2		Nos divertimos con la arena	<p>La maestra busca un arenero y se dirige con los niños. En ese lugar se colocan en círculo para escuchar la narración de un cuento (que no hayan visto antes) puede ser una historia inventada.</p> <p>Una vez que hayan terminado los niños dibujan en la arena la parte que más les gusto de la historia.</p> <p>La maestra irá preguntándoles a los niños <b>¿qué dibujaron?</b></p> <p>*De manera opcional pueden colocar un poco de agua en la arena para que creen estructuras y en caso de no tener un arenero cerca puede trabajar con un recipiente y harina.</p>
	DÍA 3		Experimentos sencillos	<p>A partir de situaciones vividas buscamos una explicación de los hechos. <b>¡Hoy llovió! ¿Será que podremos ver un arcoíris?</b></p> <p>Los arcoíris son aparecen después de la lluvia pero, no siempre sucede lo mismo. Junto con los niños se realizará un experimento para observar uno.</p> <p>Necesitamos: un recipiente de agua, un espejo, un papel blanco y luz solar.</p> <p>Colocamos el espejo dentro del recipiente con agua y buscamos reflejar la luz del sol,</p>

**Tabla 4.**  
Cronograma de Actividades. (Continuación)

			<p>luego acercamos el papel blanco de tal forma que la luz solar que se refleja por el espejo se visualice en el papel blanco y ver así los colores del arcoíris.</p> <p>La maestra pedirá posibles respuestas al evento del arcoíris <b>¿Qué vimos hoy? ... un arcoíris.</b></p> <p><b>¿Cuándo podemos ver uno? ... después de la lluvia</b></p> <p><b>¿Solo podemos ver un arcoíris después de la lluvia? ...</b></p>
	DÍA 4	Mi plato favorito	<p>Se dirigen al arenero junto con los niños e imaginan que se convierten en unos chef o pasteleros.</p> <p>Se coloca agua sobre la arena y le pedimos a cada uno que elabore su plato o postre favorito.</p> <p>La maestra irá preguntando por el nombre del plato, los ingredientes y su preparación.</p> <p>*De manera opcional, pueden dibujarlos o elaborar el plato con los ingredientes reales.</p>
	DÍA 5	Dramatizamos un cuento.	<p>Los niños escogen un cuento que ya conocen, en conjunto identifican a los personajes.</p> <p>La maestra escribe los nombres de los personajes y los niños escogen el que van a dramatizar.</p> <p>Finalmente, los niños dramatizan el cuento. Los demás observan y participan de otro cuento.</p>

Fuente. Elaboración propia.

### 3.3 Aplicación del Programa de intervención

Considerando a Ana María Soprano y otros autores, el proceso de la aplicación del programa de intervención debe estar acompañado de una actividad lúdica, puesto que, mediante el juego el niño es capaz de crear diversas situaciones con los materiales que tiene al alcance, de esta manera se despierta naturalmente el deseo de expresar sus ideas y sentimientos.

En cuanto al tiempo de aplicación, la propuesta de esta investigación es una duración entre 25 y 45 minutos todos los días, ya que algunas actividades demandaron de más tiempo para el desarrollo así como la organización de los niños y los materiales.

Por otro lado, los escenarios o contextos donde se realizaba la actividad eran diferentes, algunas actividades se realizaron en el aula, otras en el patio de recreo y en ocasiones se realizaron en el “bosque”, es un área que se encuentra dentro de la institución y se caracteriza por la plantación de algarrobos.

### **3.4 Medios y materiales**

Es de importante consideración los medios y materiales a utilizar en el programa pues, al trabajar con niños de la primera infancia cuentan con un periodo corto de atención por lo que los temas y contenido deben ser de su interés.

Por otro lado, la fabricación y cuidado de los materiales también deben tenerse en cuenta ya que los niños por el deseo de descubrir y manipular objetos tienden a desgastarlos.



## Capítulo 4. Metodología de la Investigación

### 4.1 Paradigma de la investigación educativa: Socio-crítico

Según Zapata (2015), también es llamado: “paradigma crítico, investigación-acción, emancipador, ciencia crítica, orientado al cambio”, etc. Este paradigma agrupa una serie de enfoques de la investigación educativa que están en sus principios básicos muy relacionados con el paradigma interpretativo. Para Mateo (2000, como se citó en Zapata, 2015), las nociones básicas que guían esta investigación intentan superar la expansión del paradigma positivista y el conservadurismo del interpretativo, supone la “posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni únicamente interpretativa”.

La presente investigación educativa utiliza este paradigma ya que inicia mediante la observación a la situación que viven los niños de 4 años del Colegio San Ignacio de Loyola con el objetivo de construir situaciones o realidades (escolares) mejores. Durante la investigación se verán a los niños de 4 años del Colegio San Ignacio de Loyola como agentes sociales que participan colectivamente del proceso.

### 4.2 Tipo de Enfoque: Cualitativo

Este enfoque hace referencia a los tipos de investigación que son: exploratorias, descriptivas, inductivas, cercanas a los datos y no generalizables.

El enfoque cualitativo permite que el investigador desarrolle y asuma papeles sociales interactivos en los que registra observaciones y entrevistas con los participantes en una amplia variedad teniendo la posibilidad de introducirse dentro de las situaciones de investigación y participe de ellas.

Los problemas de investigación parten de las necesidades que se dan en los propios grupos sociales, también conocidos como “abiertos”, es posible que surjan cambios en la medida que la investigación va avanzando.

El diseño o plan es flexible ya que de la misma manera que el problema de investigación puede ir variando a lo largo del proceso de investigación.

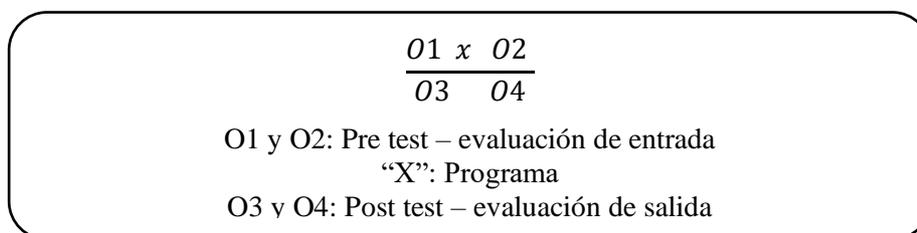
### 4.3 Diseño de la investigación

En el enfoque cualitativo los diseños no están predeterminados. Se puede o no concebir la implementación de uno o más diseños de otros paradigmas ya que es flexible. Por lo tanto, en esta investigación para la recolección de datos y confirmar si la aplicación de un programa de intervención en el componente morfosintáctico del lenguaje oral puede mejorar la expresión oral de niños de 4 años del Colegio San Ignacio de Loyola – Piura, se cuantificó los datos de las variables.

### 4.4 Tipo de estudio: cuasi-experimental

Para esta investigación se desarrolló un procedimiento de mediana complejidad en el que se expone los efectos de la aplicación de un programa de intervención, en el cual se trabajó con dos

grupos: uno al que le aplicó el programa (4 años “A”: O1) y el otro al que no se le aplicó (4 años “B”: O2), además se evaluó a la variable dependiente después de llevar a cabo el experimento, es decir, se compararon los resultados obtenidos después de la aplicación del programa tanto en el grupo experimental: O1 como en el grupo control: O2.



#### 4.5 Población y muestra

Los participantes de esta investigación son los niños de 4 años del Colegio San Ignacio de Loyola – Piura, quienes se encuentran distribuidos en dos aulas: Sección “A”, y Sección “B”, cada una cuenta con 23 y 22 niños respectivamente. Ambas constituyen la población de la investigación pero, solo la sección “A” conforma la muestra o grupo experimental.

**Tabla 5.**

Población y muestra

Edad	4 “A”	4”B”
4 años	17	11
5 años	6	11
<b>Total</b>	23	22

<span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: #bbdefb; border: 1px solid black; margin-right: 5px;"></span> Población	<span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: #fff9c4; border: 1px solid black; margin-right: 5px;"></span> Muestra
--	--

Fuente: Efemérides 2018 Colegio San Ignacio de Loyola – Piura.

#### 4.6 Variables de investigación

En esta investigación se han considerado dos variables: variable dependiente y variable independiente.

##### 4.6.1 Definición conceptual

**4.6.1.1 Variable independiente.** Vendría a ser la causa, en esta investigación la variable independiente es el programa de intervención en el componente morfosintáctico del lenguaje oral. Así mismo, la aplicación o no del programa ya que los efectos son diferentes en el grupo de muestra y en el grupo de control.

**4.6.1.2 Variable dependiente.** Los efectos o no de la aplicación del programa de intervención en el componente morfosintáctico del lenguaje oral, es decir, si la condición inicial (de la expresión oral) de los niños de la muestra mejoró o sigue igual.

#### 4.6.2 Definición operacional

**Tabla 6.**

Definición operacional de la variable.

Variable	Definición operacional	Dimensión	Indicadores
Lenguaje Oral	Desarrollo de la capacidad de comunicarse verbal y lingüísticamente por medio de la conversación en una situación determinada.	Forma (morfosintaxis)	Repite frases. Se expresa a partir de un estímulo visual.

Fuente. Bonilla R. (2016).

## 4.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

### 4.7.1 Técnica

El proceso de recogida de datos se realizó a través de la aplicación de una adaptación<sup>2</sup> de las pruebas de lenguaje: PLON-R y ELO. La adaptación consistía en extraer de ambos test (Plon-r y Elo) el aspecto morfosintáctico de cada uno, tema que nos compete en esta investigación. (Ver ANEXO 1).

Para la elaboración y validación de dicha adaptación se consultó con la coordinadora del Colegio, Mónica Agurto Trelles, Magíster en Neuropsicología y Educación con especialidad en Audición, lenguaje y problemas de aprendizaje.

### 4.7.2 Instrumentos de Evaluación

**4.7.2.1 Test de Evaluación del Lenguaje Oral (ELO).** Prueba de Lenguaje Oral Navarra Revisada. 2da Edición (Aguinaga, G., Armenia, A., Fraile, A., Olangua, P., & Uriz, N., 2005). La importancia concedida al lenguaje en el ámbito escolar es por lo que distintos expertos de la orientación y de la educación especial desean conocer el nivel de desarrollo que alcanzan determinados alumnos, así mismo, sus características y dificultades con la finalidad de ofrecer una respuesta educativa adecuada, según sea el caso.

Teniendo en cuenta la justificación teórica que se encuentra en el manual de aplicación, esta evaluación está dividida en tres partes: la primera muestra el desarrollo normal y evolutivo del lenguaje y la comunicación para que el evaluador se sitúe en el marco teórico de referencia. La

<sup>2</sup> Adaptación: acción de adaptarse. Adaptar (se): acomodar (se), ajustar (se) a algo o alguien, haciendo las modificaciones oportunas.

segunda parte consta de la prueba de evaluación del lenguaje a la que se ha denominado ELO – Evaluación del lenguaje Oral -, en el que se evalúan los aspectos más importantes del lenguaje como: la discriminación auditiva, aspectos fonológicos, aspectos sintácticos y aspectos semánticos. Por último, en la tercera parte se ofrecen algunas pautas y orientaciones para la intervención educativa.

La ficha técnica de la evaluación presenta los siguientes datos:

- **Nombre:** ELO – Evaluación del Lenguaje Oral –
- **Administración:** Individual
- **Duración:** alrededor de 20 minutos (completa)
- **Ámbito de aplicación:** niños de 4 a 8 años
- **Significación y estructura:** Evalúa los aspectos más relevantes del lenguaje oral durante su desarrollo (discriminación auditiva, aspectos fonológicos, sintácticos y semánticos).
- **Material:** Manual, láminas y hoja de registro de resultados.
- **Objetivo.** Este instrumento, al igual que el anterior, fue utilizado en la presente investigación con el propósito de diagnosticar el nivel del desarrollo en el Componente Morfosintáctico del lenguaje oral en niños de 4 años.
- **Aspecto a evaluar.** El componente a evaluar está situado en los Aspectos sintácticos, entendido como la capacidad del niño para usar con regularidad y corrección las estructuras gramaticales y morfológicas propias del idioma (formas verbales, género y número, etc.) con la intención de comunicar mensajes a través de frases.

La evaluación consta de tres modalidades: a) Memoria verbal de frases, b) Composición oral de frases dada una palabra y, c) Descripción de acciones.

**a. Memoria verbal de frases:**

El alumno deberá repetir las frases una vez que hemos terminado de decirla. Se dice la frase y, una vez que el alumno la repite se puntúa y se le pide que repita la siguiente. La prueba debe darse por concluida cuando el alumno fracasa en dos ítems consecutivamente.

- Puntuación: (máximo 10)
  - **0 punto:** Omite o cambia más de una palabra.
  - **1 punto:** Omite o cambia una palabra.
  - **2 puntos:** Dice la frase tal y como es.

**b. Composición oral de las frases dada una palabra:**

El alumno deberá elaborar frases a partir de la una palabra dada, debemos garantizar que el alumno haya entendido la tarea de “decir una frase”.

La prueba debe darse por concluida cuando el alumno fracasa en dos ítems consecutivamente.

- Puntuación: (máximo 10)

- **0 punto:** Si no cumple la condición de frase y, por lo tanto, se trata de una palabra o un conjunto de palabras que no expresan significado completo.
- **1 punto:** Tienen que cumplirse dos condiciones: 1. Cumple la condición de ser una frase, es decir, que tenga sentido completo y no existan errores de gramaticalidad, 2. Que el formato de la frase no sea similar al ejemplo o similar a otra frase. Por ejemplo: “Me gusta ir al circo” “Me gusta hacer regalos”, “Me gustan las fotos”...tienen un formato similar.
- **2 puntos:** Tienen que darse 3 condiciones: 1. Que tenga un significado y no existan errores de gramaticalidad, 2. Que tenga seis o más palabras, 3. Que el formato no se repita en otra frase. Por ejemplo, “Me gusta ir al circo con mis primos”, “Me gusta hacer regalos a mis amigos”, “Me gusta hacer fotos a mi familia”. En este caso no concederíamos 2 puntos sino 1 por cada frase, puesto que la estructura se repite.

**c. Descripción de acciones:**

Se le presenta al alumno la lámina del PARQUE y se le explica que vamos a describir lo que está ocurriendo. El objetivo es comprobar si el alumno es capaz de describir algunas de las acciones que ejecutan los personajes o describe la situación general que se presenta. Después realizamos la misma operación con la lámina de la PLAYA. Si no nos entienden podemos describir alguna situación con certeza de que comprende la tarea. Cuando tengamos cinco acciones, o cuando veamos que ya no es capaz de descubrir alguna más, daremos por concluida la tarea.

- Puntuación: (máximo 10).

Cada viñeta será puntuada con un máximo de 5 puntos.

- **0 punto:** Si no describe ninguna acción.
- **1 punto:** Cuando describe acciones relacionadas con los personajes de viñeta y no existen errores de gramaticalidad. Por ejemplo, “El socorrista vigila la playa”, “El niño nada”... en este caso se concede un punto por cada acción que describa (máximo 5).

**4.7.2.2.- Prueba de Lenguaje Oral Navarra Revisada (PLON-R). Prueba de Lenguaje Oral Navarra Revisada. 2da Edición (Aguinaga, G., Armenia, A., Fraile, A., Olangua, P., & Uriz, N., 2005),** Es un instrumento sencillo de comprensión cuyo uso sirve para detectar de manera precoz alumnos con riesgo dentro del desarrollo de lenguaje a través de la evaluación de los aspectos fundamentales del lenguaje con la intención de posibilitar una programación que ayude a superar problemas individuales que se presentan en los aspectos lingüísticos. Al mismo tiempo, pretende que su uso sirva para sensibilizar a los educadores sobre la importancia de realizar programaciones con trabajos específicos del lenguaje oral. Esta prueba ha sido diseñada para alumnos de 3, 4, 5 y 6 años; en esta investigación solo se ha utilizado la prueba de 4 años y el apartado correspondiente al Componente de Morfología y sintaxis, ubicado en la categoría de los aspectos formales.

La ficha técnica de evaluación presenta los siguientes datos:

- **Autores:** Gloria Aguinaga Ayerra, María Luisa Armentia Lopez de Suso, Ana Fraile Blázquez, Pedro Olangua Baquedano y Nicolás Uriz Bidegan.
- **Procedencia:** Madrid (España)
- **Asesoramiento científico y técnico:** María José del Río.
- **Aplicación:** Individual.
- **Ámbito de aplicación:** Niños de 3, 4, 5 y 6 años.
- **Duración:** Variables, entre 10 a 12 minutos.
- **Finalidad:** Detección rápida o screening' del desarrollo del lenguaje oral.
- **Baremación:** Puntuaciones típicas transformadas (S) y criterios de desarrollo en los apartados de Forma, Contenido, Uso y Total en cada nivel de edad.
- **Material:** Cuadernillos de anotación, cuaderno de estímulos, fichas de colores, cochecito, sobre con viñetas, sobre con rompecabezas y manual.
- **Objetivo.** Este instrumento fue utilizado en la presente investigación con el propósito de diagnosticar el nivel del desarrollo en el Componente Morfosintáctico del lenguaje oral en niños de 4 años.

El componente mencionado está dentro del apartado de "Forma", en el que se incluyen los aspectos que tienen que ver con la descripción y análisis de aspectos formales; es decir, de la topografía de la respuesta verbal.

La evaluación consta de dos modalidades: a) Imitación directa de estructuras sintácticas. B) Producción verbal sugerida por imágenes.

Para llegar a la puntuación máxima, los indicadores contienen valores preestablecidos (0,1, 2 puntos) los cuales se sumarán para obtener una puntuación total del aspecto que es un máximo de 10 puntos.

Por ello el instrumento considera los siguientes niveles en base a las puntuaciones obtenidas de la media y desviación típica:

- **Normal.** Puntuación por encima de la media.
- **En riesgo.** Puntuación entre la media y una desviación típica.
- **Retraso.** Puntuación por debajo de la media.
- **Aspecto a evaluar.** Morfología y Sintaxis, dimensión que se encuentra incluida en el apartado de La forma, su objetivo es detectar aquellos niños que presentan problemas de articulación y las variaciones que sufre el léxico de frases producidas por el niño. La dimensión Morfología y Sintaxis, que vendría a ser la repetición de frases, en las que se pretende comprobar si el niño es capaz de retener una estructura morfosintáctica de nueve o doce elementos. También se evalúa la expresión verbal espontánea, analiza la forma de

expresarse del niño a partir de un estímulo visual. Para explorar este aspecto se han utilizado las siguientes dimensiones:

1. Imitación directa de estructuras sintácticas. Capacidad de conservar un enunciado y expresarlo verbalmente.
2. Producción verbal sugerida por imágenes. Se analiza el número y tipo de frases producidas apoyadas en imágenes.

#### **4.8 Procedimiento de análisis de datos**

El procesamiento de la información se realizó a través de las siguientes acciones:

- Seleccionar a la población que participará en la investigación.
- Evaluar a la población mediante de los test: PLON-R y ELO
- Organizar las respuestas obtenidas de los niños.
- Establecer la puntuación para los indicadores de los test.
- Sintetizar la información en una hoja de Excel
- Introducir los datos de la hoja de Excel al programa SPSS.
- Observar la escala para los indicadores del componente del lenguaje oral analizado mediante el programa SPSS
- Codificar las respuestas mediante el programa SPSS.
- Establecer los baremos de evaluación a cada test, a través del programa SPSS.
- Representar los resultados obtenidos en gráficos de barras.
- Comparar y discutir los datos obtenidos.
- Proporcionar conclusiones y sugerencias en torno a los resultados obtenidos en el análisis.



## Capítulo 5. Resultados de la Investigación

### 5.1 Contexto de la investigación

Para realizar esta investigación se solicitó el permiso al padre director del Colegio San Ignacio de Loyola, Víctor Hugo Miranda Tarazona, sj., al mismo tiempo se le informo acerca de cuál sería el procedimiento y la finalidad.

Esta investigación como se menciona en el primer capítulo tiene como objetivo mejorar la expresión oral de los niños de 4 años del Colegio San Ignacio de Loyola de Piura a través de la aplicación de un programa de intervención en el componente morfosintáctico del lenguaje.

Antes de aplicar el programa se realizó un diagnóstico para conocer en qué nivel del lenguaje se encontraban los niños para ello se extrajeron los aspectos sintáctico y morfosintáctico tanto del PLON-r como del test de ELO, en la primera carilla se anotó la edad cronológica del niño, luego se anotaron las respuestas del niño y finalmente su puntaje. Cada niño contaba con una prueba ya se realizó de manera individual.

Los sujetos de la investigación fueron 45 niños de las dos aulas de 4 años, los cuales 23 eran de la sección "A" y 23 de la sección "B". Cabe resaltar que la segunda muestra (la sección "B") pertenece al grupo control, es decir a ellos no se les aplicó el programa de intervención.

La evaluación se realizó de manera individual y la duración fue de 10 a 15 minutos. El lugar de aplicación fue un aula abierta donde solo se encontraba la observadora y el niño, en algunas oportunidades se escuchaban ruidos fuertes por lo que se detenía la evaluación hasta volver a captar la atención del niño. Es importante mencionar que la evaluación fue aplicada después del recreo para que los niños no perdieran ese espacio, se logró mantener una interacción didáctica ya que se utilizó el juego como técnica para mantener atentos a los niños y se otorgaba un descanso si el niño mostraba cansancio o desinterés.

Al terminar la evaluación de los 45 niños, se le agradeció a las tutoras por ofrecer espacios para llevar a cabo esta investigación, así mismo se le agradeció a cada niño de manera personal y se le comentó lo divertido que resultó el "juego" con ellos.

La aplicación de los test se realizaron en dos oportunidades, en cada una de ella la duración fue de casi 3 semanas.

Las tareas de los niños de 4 años durante la evaluación fueron:

- ✓ Repetir las frases que la observadora le diera.
- ✓ Componer una frase con la palabra dada.
- ✓ Observar una lámina y describir acciones o situaciones que pudiera percibir.

### 5.2 Descripción de resultados

Uno de los objetivos específicos de la investigación fue evaluar los resultados obtenidos a través de la aplicación de un post-test a los niños de 4 años del Colegio San Ignacio de Loyola de

Piura, para ello se ha de comparar con la evaluación previa y comprobar su eficacia.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos del aspecto a evaluar: Componente Morfosintáctico a través de los instrumentos de evaluación: Test ELO y el Test Plon-r. De cada uno de los test mencionados, se ha extraído solo la sección que le corresponde al componente y, los resultados obtenidos en cada prueba se han delimitado por la siguiente baremación: muy bajo, bajo, medio alto, alto para ambas evaluaciones.

Las siguientes tablas nos muestran los resultados agrupados por indicadores, según cada instrumento de evaluación y Grupo al que pertenecen: experimental o control para su mejor comparación.

### 5.2.1. Resultados de la evaluación previa al programa de intervención

#### A. TEST ELO – Memoria Verbal

**Tabla 7.**

Resultados del Grupo Control – Memoria Verbal

		Grupo Experimental			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy bajo	9	39,1	39,1	39,1
	Bajo	5	21,7	21,7	60,9
	Medio	4	17,4	17,4	78,3
	Medio alto	4	17,4	17,4	95,7
	Alto	1	4,3	4,3	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

*Fuente.* Datos recogidos del Programa SPSS

**Tabla 8.**

Resultados del Grupo Control – Memoria Verbal

		Grupo Control			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy Bajo	8	36,4	36,4	36,4
	Bajo	6	27,3	27,3	63,6
	Medio	2	9,1	9,1	72,7
	Medio Alto	4	18,2	18,2	90,9
	Alto	2	9,1	9,1	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

*Fuente.* Datos recogidos del Programa SPSS

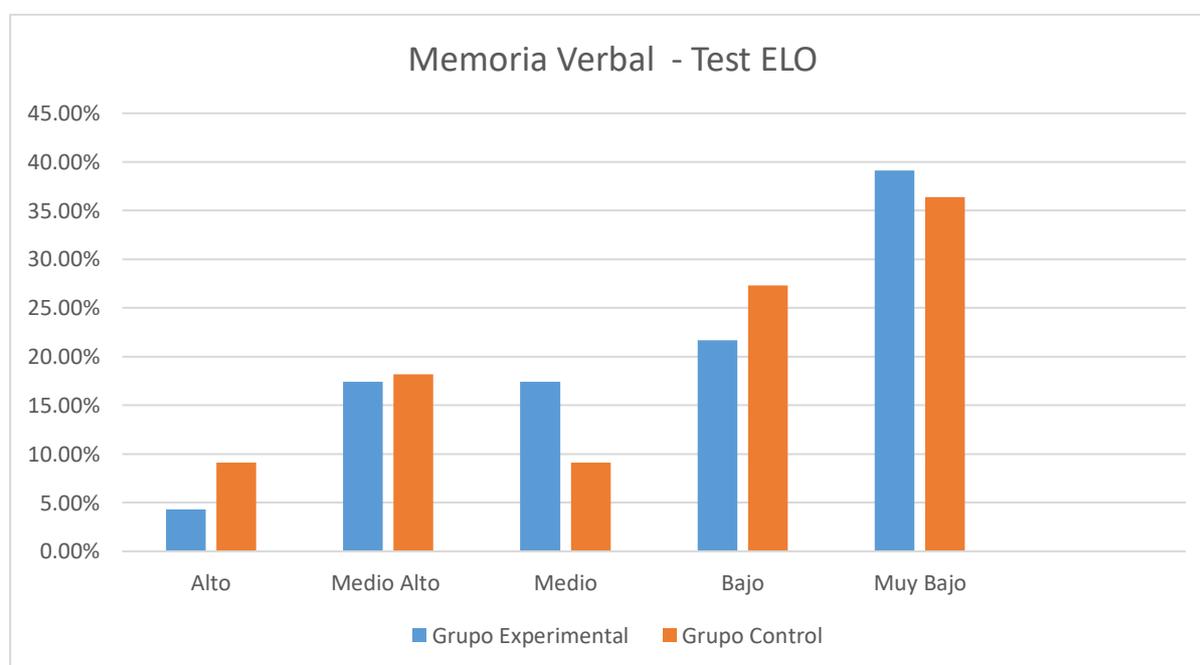
En las tablas 7 y 8 se observan los resultados obtenidos de la evaluación previa a la aplicación del Programa de intervención, es decir, el estado inicial de la población: Grupo experimental y Grupo Control. El aspecto evaluado fue: Memoria Verbal, capacidad de los niños para retener estructuras morfosintácticas de 7 u 8 elementos.

#### **Análisis e interpretación:**

En ambas tablas se observa que los baremos de la evaluación van desde “muy bajo”, “bajo”, “medio alto” y “alto” pero, los resultados no son los mismos. Los niños del Grupo Experimental evidencian una variación en comparación con el Grupo Control. Para un mejor análisis se utiliza el siguiente gráfico:

**Figura 3.**

Resultados del Pre-test Elo – Memoria Verbal



*Fuente.* Datos recogidos del Programa SPSS

En la evaluación de la Memoria Verbal, previa a la aplicación del Programa de Intervención, el Grupo Experimental muestra que un 39,1% de sus estudiantes se encuentran en el baremo “muy bajo” mientras que, en el Grupo Control, el 36,4%. Esto significa que, el Grupo Experimental presenta mayor dificultad en el aspecto memorial verbal. En cuanto al baremo “alto”, solo el 4,3 % del Grupo Experimental y el 9,1% del Grupo Control han logrado retener la cantidad estimada de elementos de una oración.

Al analizar las evaluaciones de los estudiantes se pudo observar que el porcentaje en el baremo “muy bajo” era elevado debido a que los niños tanto del Grupo Experimental como del

Grupo Control, omitían las palabras cerradas de las estructuras sintácticas, es decir, no podían recordar y repetir los elementos de poca frecuencia usados en el test porque desconocían el esquema de las estructuras sintácticas.

Las estructuras sintácticas están conformadas por: palabras abiertas y palabras cerradas. Las palabras abiertas son aquellas de uso frecuente, a este grupo pertenecen sustantivos, adjetivos y verbos y, las palabras cerradas son las de uso poco frecuente, a este grupo pertenecen las preposiciones, conjunciones, artículos, etc.

Con respecto al baremo “bajo”, el Grupo Control supera al Grupo Experimental en 5,6%, esta diferencia le corresponde a uno de los estudiantes. Sin embargo, para el Grupo Experimental, este porcentaje (21,7%) indica que un cuarto de sus estudiantes se encontraba en este baremo antes del Programa de Intervención. En el baremo “medio”, el Grupo Experimental, excede en 6,3% al Grupo Control, la diferencia les corresponde a tres estudiantes. Y por último, el baremo “medio alto”, la misma cantidad de estudiantes del Grupo Experimental y del Grupo Control se encuentran en este baremo, sin embargo, existen una diferencia entre los porcentajes, debido a la cantidad de estudiantes en cada uno de los grupos.

En general, los porcentajes arrojados en el aspecto Memoria Verbal, muestran que el Grupo Experimental, antes de la aplicación del Programa de Intervención, se encontraba en desventaja en comparación con el Grupo Control.

## B. TEST ELO – Composición Oral

**Tabla 9.**

Resultados del Grupo Experimental – Composición Oral

		Grupo Experimental			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	8	34,8	34,8	34,8
	Bajo	5	21,7	21,7	56,5
	Medio	5	21,7	21,7	78,3
	Medio alto	4	17,4	17,4	95,7
	Alto	1	4,3	4,3	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

*Fuente.* Datos recogidos del Programa SPSS

**Tabla 10.**

Resultados del Grupo Control – Composición Oral

		Grupo Control			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy Bajo	13	59,1	59,1	59,1
	Bajo	5	22,7	22,7	81,8
	Medio	3	13,6	13,6	95,5
	Medio Alto	1	4,5	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Fuente. Datos recogidos del Programa SPSS

Los resultados recogidos en las tablas 9 y 10, muestran la evaluación del aspecto “Composición Oral”, habilidad para elaborar frases a partir de una palabra dada, en ambos grupos la mayoría de su población se encuentra en el baremo “muy bajo”. Sin embargo, en el Grupo Experimental logró que el 4,3% de sus estudiantes se encuentren en el baremo “alto”. Esto significa que, solo 1 estudiante de la población ha logrado formar una estructura sintáctica según lo establecido por el test, cabe mencionar que en esta tarea tras dos fallas consecutivas se daba por concluida la prueba.

#### **Análisis e interpretación:**

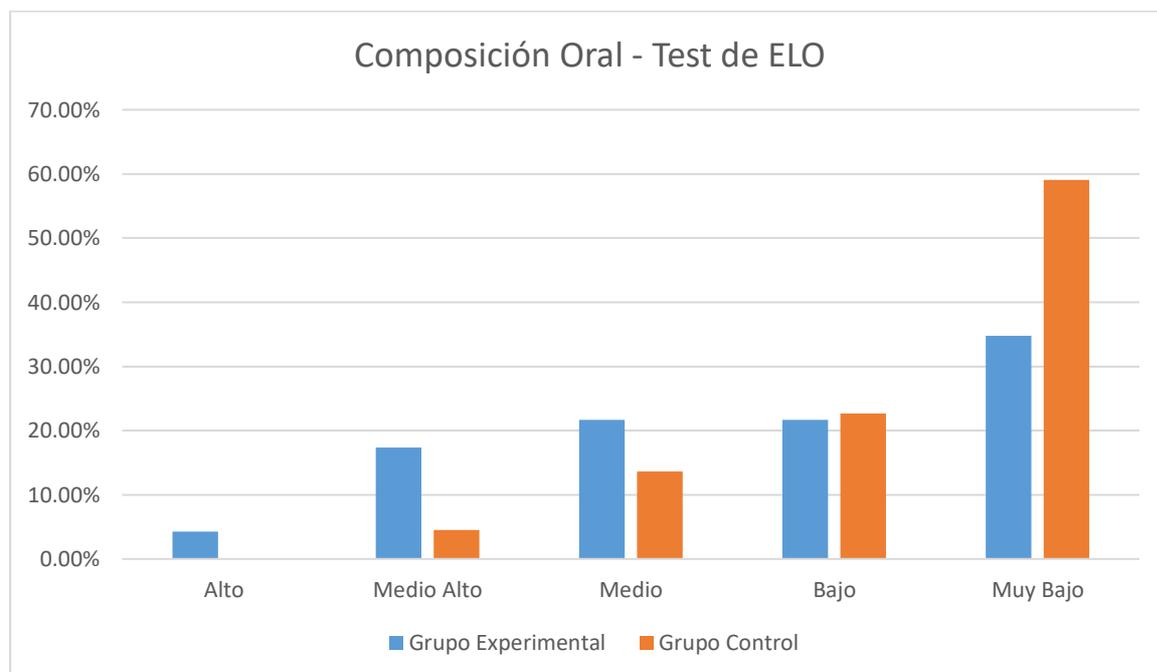
Respecto al aspecto “Composición Oral”, se observa que en ambos grupos el mayor porcentaje se encontraba en el baremo “muy bajo”, es decir, presentaban dificultad para realizar esta tarea antes de la aplicación del Programa de Intervención. Lo que significa que, los estudiantes que se encontraban en este baremo no lograron componer ni una sola frase a partir de una palabra dada o que sus estructuras no tenían sentido según las indicaciones del test. Este porcentaje le corresponde al 34,8% del Grupo Experimental y el 59,1% del Grupo Control.

Mientras se puntuaban los ítems de los test, se evidenció que la razón por la que el porcentaje de baremo “muy bajo” era elevado en comparación con los demás baremos en ambos grupos, fue que las frases compuestas por los niños tanto del Grupo Experimental como el Grupo Control no cumplían con las condiciones establecidas por el test para ser considerada una frase. Al igual que el aspecto anteriormente evaluado, los niños desconocían del esquema de la estructura sintáctica y omitían palabras cerradas por lo que, según el test sus frases presentaban errores de gramaticalidad y carecían de sentido.

Por otro tanto, el porcentaje restante, 65% de la población del Grupo Experimental y el 40,8% del Grupo Control estuvieron repartidos en los demás baremos, a continuación, se aprecia la comparación de los resultados entre ambos grupos:

**Figura 4.**

Resultados del Pre-test Elo – Composición Oral



*Fuente.* Datos recogidos del Programa SPSS

Según el gráfico 2, en el baremo “bajo” los porcentajes del Grupo Experimental y del Grupo Control se llevan una diferencia de 1%, pues obtuvieron un 21,7% y 22,7% respectivamente. Esto significa que 5 de sus estudiantes lograron componer al menos una frase con sentido y teniendo en cuenta las condiciones de la estructura sintáctica. Cabe mencionar que, según el test, si el niño usaba la estructura “es para”, no se consideraba la puntuación estimada para la frase compuesta.

En el caso del baremo “medio”, los resultados muestran que más estudiantes del Grupo Experimental lograron estructurar dos frases partiendo de una palabra y haciendo uso del esquema gramatical (palabras abiertas y cerradas) que le da sentido a las frases. La cantidad de estudiantes representa el 21,7 % del total, mientras que en el Grupo Control solo 13,6 % de su población logró completar esta tarea.

Para el baremo “medio alto”, la diferencia entre los porcentajes de ambos grupos fue más notable. El 17,4% del Grupo Experimental logró realizar la tarea encomendada mientras que en el Grupo Control solo el 4,5%. Esto significa que el grupo Experimental excede en 12,9% al Grupo Control.

Por último, el baremo “alto”, como ya se ha mencionado anteriormente, solo 1 estudiante del Grupo Experimental se encuentra en este baremo, es decir, solo un estudiante logró componer 5 frases a partir de una palabra dada y teniendo en cuenta el esquema de la estructura sintáctica. En el caso del Grupo Control, ningún estudiante logró completar la tarea.

Los resultados de la evaluación del aspecto Composición Oral, indican de manera general que, el Grupo Experimental antes de la aplicación del Programa de Intervención usaba frecuentemente “referentes de prototípicos”, los cuales construyen el concepto de una palabra haciendo uso de otras palabras ya conocidas que se convierten en referentes porque se parecen o pertenecen a una misma categoría. Es así como más de la mitad de sus estudiantes lograron componer al menos 1 frase pero, no las 10 frases solicitadas.

C. TEST DE ELO – Descripción de acciones:

**Tabla 11.**

Resultados del Grupo Experimental – Descripción de Acciones

		Grupo Experimental			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	2	8,7	8,7	8,7
	Bajo	10	43,5	43,5	52,2
	Medio	6	26,1	26,1	78,3
	Medio alto	3	13,0	13,0	91,3
	Alto	2	8,7	8,7	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

*Fuente.* Datos recogidos del Programa SPSS

**Tabla 12.**

Resultados del Grupo Control – Descripción de Acciones

		Grupo Control			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy Bajo	6	27,3	27,3	27,3
	Bajo	7	31,8	31,8	59,1
	Medio	5	22,7	22,7	81,8
	Medio Alto	4	18,2	18,2	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

*Fuente.* Datos recogidos del Programa SPSS

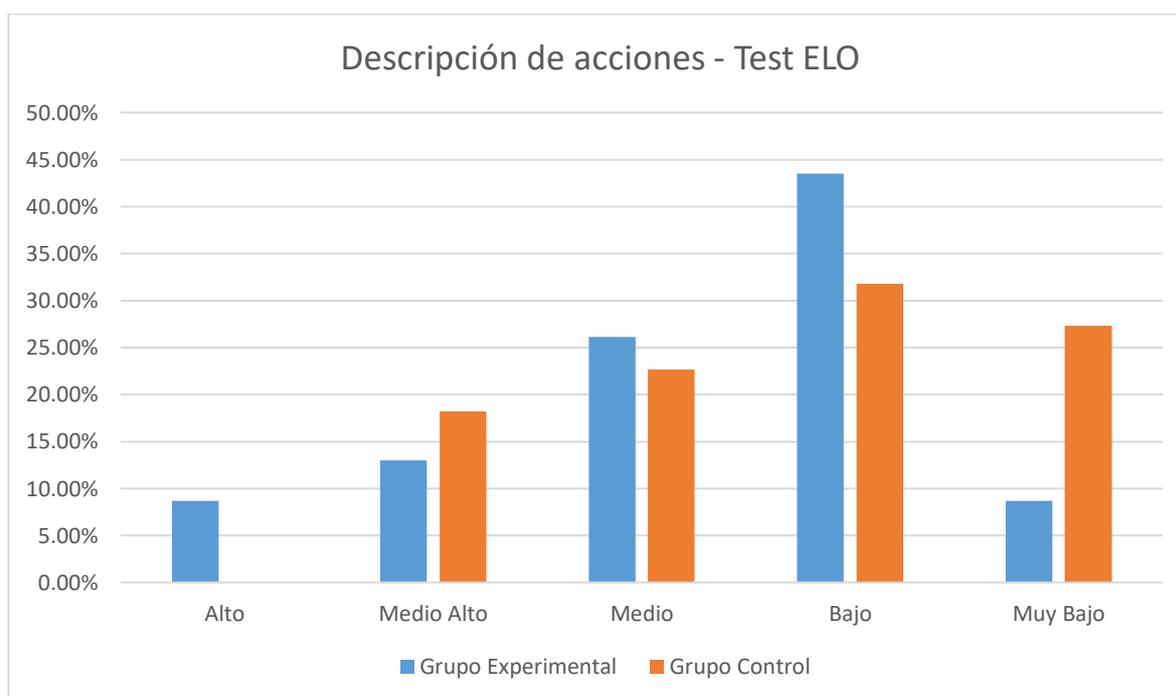
En las tablas 11 y 12 se muestran los resultados obtenidos de la evaluación previa del aspecto “Descripción de acciones”, habilidad para expresar oralmente detalles de una situación mostrada y/o las acciones que realizan los personajes de una lámina. La puntuación varió según la cantidad de enunciados producidos por los evaluados y la estructura de las mismas. En este caso, el mayor porcentaje tanto del Grupo Experimental (43,5%) como del Grupo Control (31,8%) se encontraban en el baremo “bajo”, esto significa que la mayoría de los estudiantes de ambos grupos emitieron al menos 2 frases a partir de lo que observaban en la lámina.

#### **Análisis e interpretación:**

Para un mejor análisis, los resultados obtenidos del aspecto “Descripción de acciones”, fueron tabulados en el siguiente gráfico (gráfico 5), de esa manera se puede comparar al Grupo Experimental y al Grupo Control basándose en el porcentaje de los baremos establecidos por el test:

**Figura 5.**

Resultados del Pre-test Elo – Descripción de acciones



*Fuente.* Datos recogidos del Programa SPSS

En el baremo “muy bajo”, la comparación de los resultados indicó que 8,7% del Grupo Experimental, lo que corresponde a 2 estudiantes, durante la evaluación no lograron emitir frases con 5 elementos como mínimo a partir de la lámina mostrada o emitieron frases que no cumplían con las condiciones establecidas por el test. Por su parte, el Grupo Control excede al Grupo Experimental en 18,6%, es decir, más estudiantes del Grupo Control no lograron realizar la tarea.

Al analizar las evaluaciones se observó que los estudiantes usaban 4 elementos en sus frases, omitían palabras cerradas y se manifestaba la “concreción restrictiva”, es decir el uso frecuente de un vocabulario limitado de sustantivos y verbos.

En cuanto al baremo “bajo”, como se mencionó anteriormente, es el baremo con mayor porcentaje tanto para el Grupo Experimental como para el Grupo Control, este porcentaje le corresponde al 45,3 % y 31,8% respectivamente. Lo que significa que la mayoría de la población emitió al menos 2 o 3 frases que cumplieron con la estructura sintáctica considerada por del test. Los porcentajes indican que más estudiantes del Grupo Experimental presentan dificultades para realizar la tarea.

En el baremo “medio” se encontraban los estudiantes que habían logrado emitir 4 a 6 frases siguiendo la estructura sintáctica considerada por el test. Al comparar los resultados entre los grupos, se evidencia que el Grupo Experimental excede en 3,4% al Grupo Control. Es decir, más estudiantes del Grupo Experimental lograron emitir frases como 5 o más elementos.

Los porcentajes del baremo “medio alto” también evidencian una diferencia entre los grupos de la población pero, esta vez el Grupo Control excede en 5,2% al Grupo Experimental. Lo que significa que algunos de los estudiantes del Grupo Experimental lograron producir 7 u 8 frases usando una estructura sintáctica de 5 elementos.

En cuanto al baremo “alto”, los resultados indican que solo el 8,7% de los estudiantes del Grupo Experimental ha logrado producir entre 9 y 10 frases con una estructura sintáctica de 5 elementos, este porcentaje le corresponde a 2 estudiantes. Lo que significa que, antes de la aplicación del Programa de Intervención pocos estudiantes del Grupo Experimental habían logrado la tarea. Del Grupo Control, no se registran resultados en este baremo.

A. TEST PLON-r – Repetición de frases:

**Tabla 13.**

Resultados del Grupo Experimental – Repetición de Frases

		Grupo Experimental			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	3	13,0	13,0	13,0
	Bajo	2	8,7	8,7	21,7
	Medio	4	17,4	17,4	39,1
	Medio Alto	3	13,0	13,0	52,2
	Alto	11	47,8	47,8	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Fuente. Datos recogidos del Programa SPSS

**Tabla 14.**

Resultados del Grupo Control – Repetición de Frases

		Grupo Control			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy Bajo	2	9,1	9,1	9,1
	Bajo	2	9,1	9,1	18,2
	Medio	4	18,2	18,2	36,4
	Medio Alto	3	13,6	13,6	50,0
	Alto	11	50,0	50,0	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Fuente. Datos recogidos del Programa SPSS

En las tablas 13 y 14, se observan la información recogida del Test Plon-r, instrumento de evaluación que mide distintos aspectos del lenguaje, el segundo aspecto: Morfología-Sintaxis se encuentra relacionado con la presente investigación y cuenta con dos modalidades para explorar la conducta verbal de los niños, una de ellas es “Repetición de frases”, habilidad para imitar directamente una estructura sintáctica. Los resultados indican que en ambos grupos la mayoría de los estudiantes se encuentran en el baremo “alto”. Esto significa que, casi la mitad de la población logró realizar esta tarea antes de la aplicación del Programa de Intervención.

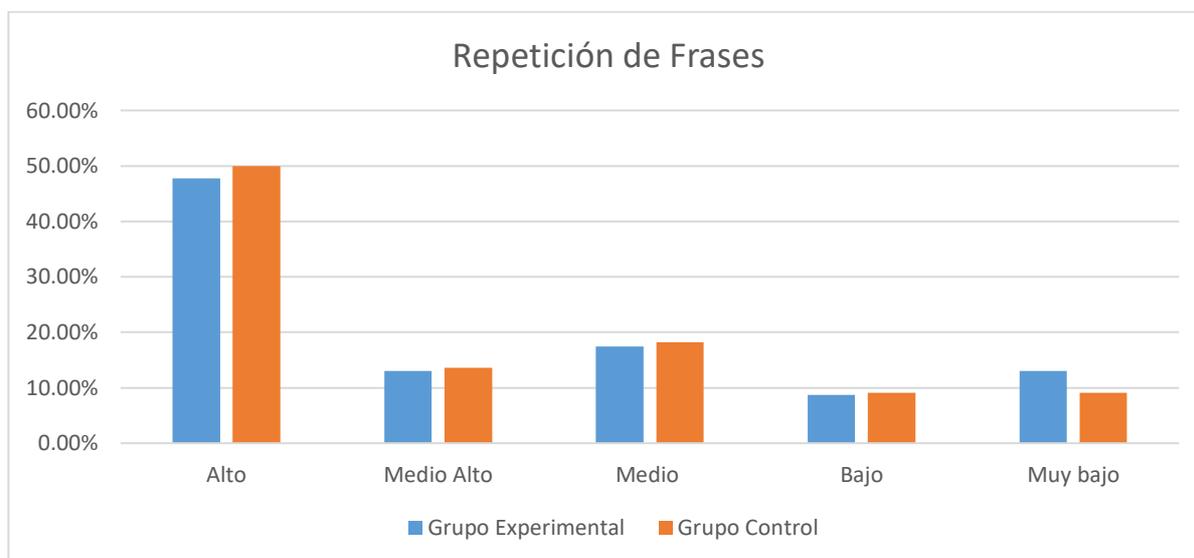
#### **Análisis e interpretación:**

Tras analizar los instrumentos de evaluación se pudo observar que la tarea de este aspecto es similar a la tarea del aspecto “Memoria Verbal” del Test ELO, puesto que en ambas se busca que los niños recuerden una estructura morfosintáctica con 7 elementos. Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes ya estaban familiarizados con ella logrando alcanzar el máximo puntaje. Es importante mencionar que en esta evaluación a diferencia del Test ELO, si el niño no entiende el ejemplo es posible repetir hasta que haya entendido la tarea.

A continuación se presenta un gráfico en el que se compara el porcentaje de los baremos de cada grupo:

**Figura 6.**

Resultados del Pre-test Plon-r – Repetición de frases



*Fuente.* Datos recogidos del Programa SPSS

En el baremo “alto”, los porcentajes son elevados para ambos grupos antes de la aplicación del Programa de Intervención, como se mencionó anteriormente la población se encontraba familiarizada con la tarea es por ello que, 47,8% de los estudiantes del Grupo Experimental y 50% del Grupo Control lograron evocar los 7 elementos de la estructura sintáctica presentada, según el Manual Prueba de Lenguaje Oral Navarra Revisada (2005), no importa si eran palabras abiertas o cerradas, “siempre que pertenezcan a la frase que se le ha pedido” (p23). Los demás estudiantes tuvieron menos aciertos por lo que su puntuación fue menor.

En baremo “medio alto” se encuentran los estudiantes que obtuvieron de 5 a 6 aciertos en cada frase, es decir aquellos que lograron evocar 5 o 6 elementos de la estructura sintáctica. En el Grupo Experimental, 13% de sus estudiantes se encuentran en este baremo y en el Grupo Control un porcentaje de 13,6%.

En cuanto al baremo “medio”, los resultados indican que el 17,4% del Grupo Experimental y el 18,2% del Grupo Control se encuentran en este baremo. Lo que significa que el porcentaje mencionado logró recordar la frase correctamente y la siguiente no, por lo que no alcanzó la puntuación máxima.

En el penúltimo baremo “bajo”, se encuentran el 8,7% de los estudiantes del Grupo Experimental y el 9,1% del Grupo Control, quienes no lograron completar la tarea y tuvieron como mínimo 4 aciertos o elementos repetidos en cada frase entre palabras abiertas y palabras cerradas.

Por último, el baremo “muy bajo”, los resultados de este baremo indican que existe un porcentaje de estudiantes que, a pesar de estar familiarizados con la actividad no lograron realizarla

obteniendo la puntuación mínima 0. En el Grupo Experimental, un 13% se encuentra en este baremo, lo que corresponde a la cantidad de 3 estudiantes y en el caso del Grupo Control, un 9,1%, lo que corresponde a 2 estudiantes. Al investigar un poco más sobre los estudiantes, se pudo identificar que presentaban un TEL (Trastorno específico del lenguaje) y otras dificultades diagnosticadas por un especialista.

#### B. TEST PLON-r – Expresión Verbal Espontánea

**Tabla 15.**

Resultados del Grupo Experimental – Expresión verbal espontánea

		Grupo Experimental			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	8	34,8	34,8	34,8
	Medio	10	43,5	43,5	78,3
	Alto	5	21,7	21,7	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

*Fuente.* Datos recogidos del Programa SPSS

**Tabla 16.**

Resultados del Grupo Control – Expresión verbal espontánea

		Grupo Control			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	5	22,7	22,7	22,7
	Medio	11	50,0	50,0	72,7
	Alto	6	27,3	27,3	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

*Fuente.* Datos recogidos del Programa SPSS

Las tablas 15 y 16 nos muestran los resultados obtenidos del aspecto evaluado “Expresión verbal espontánea”, el cual pretende “analizar la forma de expresarse del niño a partir de un estímulo visual” según el Manual de Lenguaje Oral Navarra Revisada (2005). Para el análisis se modificó lo baremos ya que la puntuación máxima es muy baja (4 puntos). Esto fue posible gracias a las indicaciones del mismo Manual, “se plantea como un instrumento abierto que posiblemente mejorará a medida que se utilice, se recojan sugerencias, (...), modificaciones y mejoras” (p. 10). Es por ello que, encontraremos los baremos: “alto”, “medio” y “bajo”.

Según los resultados alcanzados por los estudiantes, el mayor porcentaje tanto del Grupo Experimental (43,5%) como el Grupo Control (50%) se encuentran en el baremo “medio”. Esto

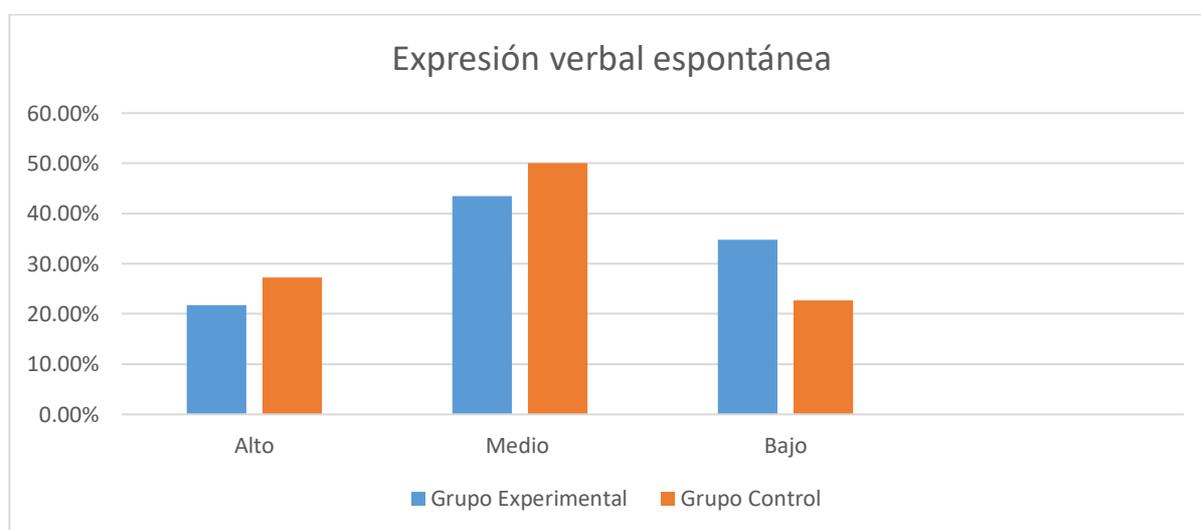
significa que, antes de la aplicación del Programa de Intervención los estudiantes de ambos grupos se encontraban en proceso de cumplir con la tarea encomendada: describir acciones o personajes que se encuentran en un estímulo visual.

### **Análisis e interpretación**

Los datos obtenidos de la evaluación fueron tabulados en el siguiente gráfico para poder comparar los porcentajes de ambos grupos. Cabe recordar que, esta evaluación es previa a la aplicación del Programa de Intervención, es decir, estos datos indican el estado inicial de la población:

**Figura 7.**

Resultados del Pre-test Plon-r – Expresión verbal espontánea



*Fuente.* Datos recogidos del Programa SPSS

En el baremo “bajo” se encuentran aquellos estudiantes que obtuvieron un puntaje mínimo al valorar el número de frases producidas, según el test Plon-r, se considera que existe una frase cuando existe un verbo (p23). Al observar el gráfico 5, se evidencia que existe una gran diferencia entre los dos grupos en este baremo, el Grupo Experimental excede en 12.1% al Grupo Control, lo que significa que el 34,8% de los estudiantes del Grupo Experimental, produjeron 1 o ninguna frase durante la evaluación.

En el baremo “medio”, como ya se ha mencionado anteriormente, se encuentra la mayoría de la población, tanto del Grupo Experimental como del Grupo Control. Los estudiantes que se encuentran en este baremo obtuvieron una puntuación regular (3 o 2 puntos) ya que lograron expresar verbalmente 3 o 2 frases ante cada estímulo visual. Cabe mencionar que, a diferencia del Test ELO, en esta evaluación no se considera importante el número de elementos de la frase, sino que esté compuesta por un verbo que exprese la acción realiza por los personajes de la lámina. No obstante, el Grupo Experimental se encuentra en desventaja frente al Grupo Control antes de la

aplicación del Programa de Intervención, lo que significa que más estudiantes del Grupo Experimental muestran dificultades para desarrollar esta tarea.

Los porcentajes del baremo “alto” indican que 21,7% de los estudiantes del Grupo Experimental y 27,3% del Grupo Control alcanzaron la puntuación máxima (4 puntos), lo que significa que aquellos estudiantes lograron producir 3 o más frases frente a los estímulos visuales presentados. Al igual que el baremo anterior, los porcentajes recogidos de las tablas 15 y 16 indican que el Grupo Experimental necesita de más atención en este aspecto.

En general, los resultados de la evaluación de la Expresión Verbal espontánea previa a la aplicación del Programa de Intervención, muestran que el nivel inicial de la población no es bajo, existe un porcentaje considerable que alcanzó el mayor puntaje, sin embargo, la mayoría de ambos grupos se encuentra en proceso.

### 5.2.2 Resultados de la evaluación posterior a la aplicación del programa de intervención

#### A. TEST ELO – Memoria verbal

**Tabla 17.**

Resultados del Post Test Grupo Exp. – Memoria Verbal

		Grupo Experimental			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	1	4,3	4,3	4,3
	Medio	6	26,1	26,1	30,4
	Medio Alto	9	39,1	39,1	69,6
	Alto	7	30,4	30,4	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Fuente. Datos recogidos del Programa SPSS

**Tabla 18.**

Resultados del Post Test Grupo Control. – Memoria Verbal

		Grupo Control			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy Bajo	5	22,7	22,7	22,7
	Bajo	6	27,3	27,3	50,0
	Medio	3	13,6	13,6	63,6
	Medio Alto	5	22,7	22,7	86,4
	Alto	3	13,6	13,6	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Fuente. Datos recogidos del Programa SPSS

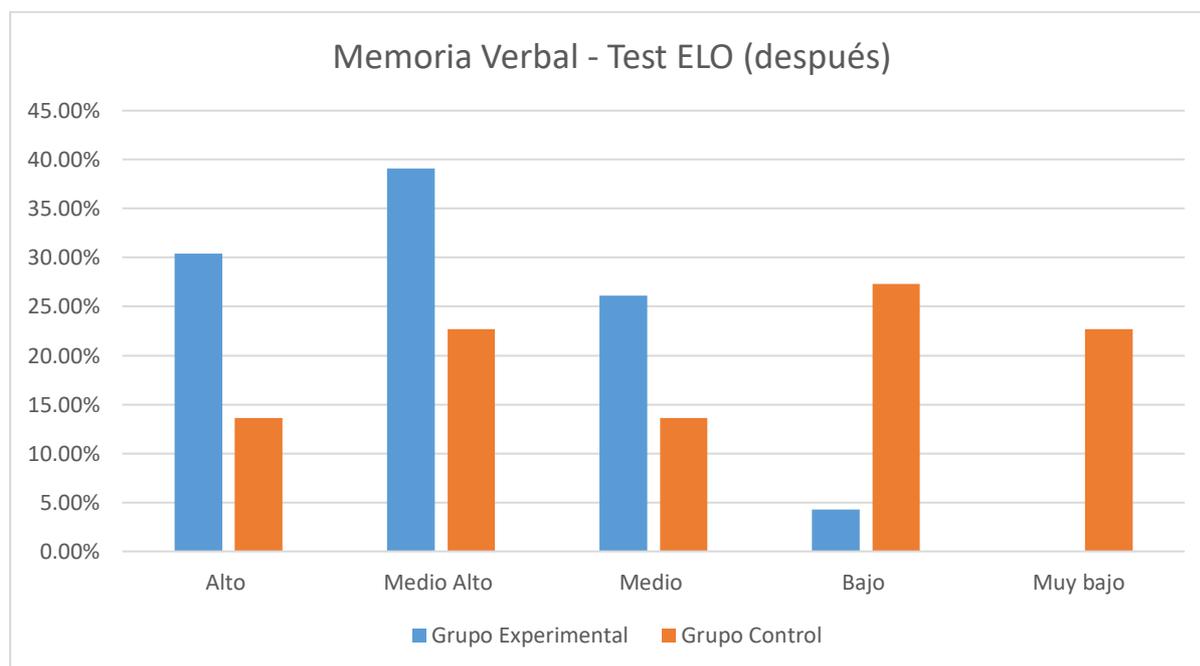
Los datos de las tablas 17 y 18 indican los resultados de la evaluación del aspecto de “Memoria Verbal”, realizada posteriormente a la aplicación del Programa de Intervención, en los resultados se puede observar que tanto para el Grupo Experimental como para el Grupo Control se presentaron cambios en los baremos y los porcentajes obtenidos. Cabe recordar que, el aspecto de “Memoria Verbal” medía la capacidad de los estudiantes para retener estructuras morfosintácticas de 7 u 8 elementos. Uno de los cambios más notables fue que en el Grupo Experimental desapareció el porcentaje del baremo “muy bajo”. A continuación se realizará un análisis más detallado de los porcentajes de los baremos de cada grupo.

#### **Análisis e interpretación:**

Uno de los objetivos de la investigación fue evaluar los resultados obtenidos después de la aplicación del programa de mejora a través de un post-test a los estudiantes. De esta manera se puede conocer el estado final de la población y comprobar la eficacia o no del Programa de Intervención en el componente morfosintáctico. Para un mejor estudio se tabularon los resultados obtenidos en el post-test como muestra el siguiente gráfico:

**Figura 8.**

Resultados del Post-test de Elo– Memoria Verbal



Fuente. Datos recogidos del Programa SPSS

En el gráfico 6 se puede apreciar que los porcentajes tanto del Grupo Experimental como del Grupo Control variaron tras un periodo de 3 meses en el que el Grupo Experimental participó del Programa de Intervención mientras el Grupo Control continuaba con sus actividades.

Al analizar los resultados obtenidos con el instrumento de evaluación se observa que, en el Grupo Experimental el baremo “muy bajo” no tiene porcentaje de estudiantes. Lo que significa que ningún estudiante obtuvo la mínima puntuación y que todos lograron desarrollar la tarea de recordar las estructuras morfosintácticas de 7 u 8 elementos con diferentes puntuaciones. Sin embargo, en el Grupo Control aún existe un porcentaje de estudiantes (22,7%) que se encuentran en este baremo.

En los resultados del baremo “bajo” también se puede apreciar una gran variación en el Grupo Experimental, antes de la aplicación del Programa de Intervención presentaba un porcentaje de 21,7% de sus estudiantes en este baremo y, luego de la aplicación solo el 4,3 %, lo que corresponde a 1 estudiante. Mientras que, en el Grupo Control luego de 3 meses el porcentaje se mantuvo.

En el baremo “medio”, se aprecian cambios en los porcentajes del Grupo Experimental y del Grupo Control. Antes de la aplicación del Programa de Intervención, el Grupo Experimental presentaba un porcentaje de 17,4% de sus estudiantes en este baremos, después de la aplicación del Programa incrementó a 26,1%. Lo que significa que los estudiantes retuvieron al menos 3 de las 5 estructuras sintácticas presentadas en el instrumento de evaluación. En el caso del Grupo Control, también tuvo variaciones en sus porcentajes y pasó de 9,1% a 13,6%.

Los resultados del baremo “medio alto” evidencian una notable variación después de 3 meses, sobretodo en el Grupo Experimental al cual se le aplicó el Programa de Intervención, logrando pasar de 17,4% a 39,1% en este baremo. Lo que significa que, 9 de los estudiantes de su población recordaron al menos 4 de 5 estructuras sintácticas compuestas por 7 u 8 elementos durante la evaluación. Por otro lado, el Grupo Control también incrementó su porcentaje pero, no con los mismos resultados, de 18,2% pasaron a 22,7%.

Finalmente, el baremo “alto”, los estudiantes que se encuentran en este baremo alcanzaron la puntuación máxima al recordar todas las estructuras sintácticas consideradas por el test. Para el Grupo Experimental, el incremento de su porcentaje fue evidente, luego de la aplicación del Programa de Intervención paso de 4,3% a 30,4%, mientras que los resultados del Grupo Control muestran un ligero progreso durante este periodo, pasando de 9,1% a 13,6%.

En líneas generales, ambos grupos evidencian mejoras luego de 3 meses, sin embargo, los resultados obtenidos por el Grupo Experimental comprueban que al aplicar un Programa de Intervención el progreso de la expresión oral que se da de manera natural, puede optimizarse. Los estudiantes de este grupo se mostraron más seguros al momento de la evaluación puesto que ya se encontraban familiarizados con el esquema de la estructura morfosintáctica usando palabras abiertas y cerradas en sus expresiones.

## A. TEST ELO – Composición Oral

**Tabla 19.**

Resultados del Post Test Grupo Exp. – Composición Oral

		Grupo Experimental			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	2	8,7	8,7	8,7
	Medio	4	17,4	17,4	26,1
	Medio Alto	8	34,8	34,8	60,9
	Alto	9	39,1	39,1	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

*Fuente.* Datos recogidos del Programa SPSS

**Tabla 20.**

Resultados del Post Test Grupo Control – Composición Oral

		Grupo Control			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy Bajo	11	50,0	50,0	50,0
	Bajo	8	36,4	36,4	86,4
	Medio	1	4,5	4,5	90,9
	Medio Alto	1	4,5	4,5	95,5
	Alto	1	4,5	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

*Fuente.* Datos recogidos del Programa SPSS

Para el aspecto “Composición Oral”, los resultados indican un cambio después de la aplicación del Programa de Intervención, el más notable es la cantidad de baremos, en el Grupo Experimental desapareció el baremo “bajo”, que era uno de los baremos con menor puntaje. Sin embargo, para el Grupo Control los baremos se conservan tal como en el pre-test. Por otro lado, se evidencia que el mayor porcentaje del Grupo Experimental se encuentra en el baremo “alto”, mientras que en el Grupo Control, en el baremo “muy bajo”. Cabe mencionar que este aspecto medía la habilidad de los niños para elaborar frases con una palabra.

### **Análisis e interpretación:**

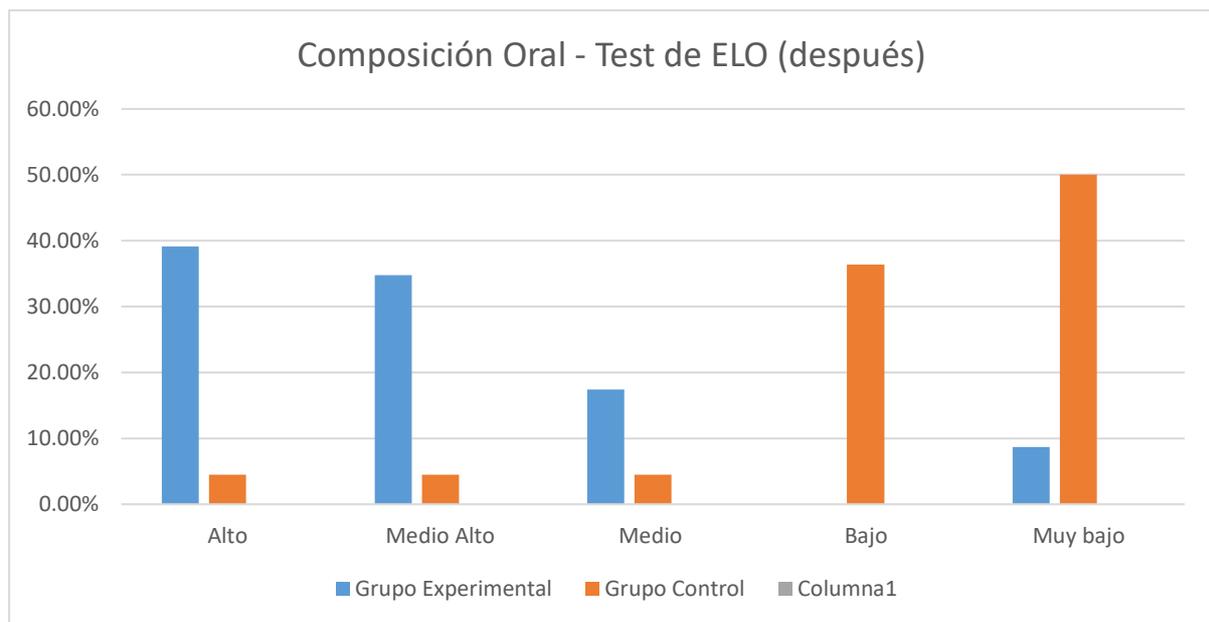
Ya se ha mencionado antes lo que evalúa el aspecto “Composición Oral”, por ello, las estrategias seleccionadas en el Programa de Intervención buscaban desarrollar habilidades que les permitan a los estudiantes combinar palabras teniendo en cuenta las estructuras sintácticas y

algunas reglas de sensibilización gramática. De esta manera sus expresiones ya no carecían de coherencia y la comunicación con los demás se vio beneficiada.

Para un mejor análisis se ha considerado comparar los resultados de la evaluación previa y posterior a la aplicación del Programa de Intervención en el aspecto “Composición Oral” del test Elo, dichos resultados demuestran los efectos de aplicar o no estrategias seleccionadas en el Programa de Intervención.

**Figura 9.**

Resultados del Post-test de Elo– Composición oral



*Fuente.* Datos recogidos del Programa SPSS.

Al observar el gráfico 7, se puede evidenciar que los resultados de la evaluación han sufrido cambios luego de 12 semanas en las que se aplicó el Programa de Intervención. La mayoría de los estudiantes del Grupo Experimental se encuentran en el baremo “alto”, mientras que los del Grupo Control se encuentran en el baremo “muy bajo”. Esto significa que, desarrollar esta habilidad no es solo cuestión de tiempo, las estrategias seleccionadas en este programa de intervención fueron sirvieron como herramientas para que los estudiantes logren componer frases a partir de una palabra.

A continuación se analiza cada uno de los baremos:

- En el baremo “medio alto” del post-test, el Grupo Experimental excede al Grupo Control 30,3%, mientras que en el pre-test, la diferencia era menor (13,1%), lo que indica que más estudiantes del Grupo Experimental alcanzaron una puntuación favorable al estructurar al menos 4 frases dada una palabra.

- En el baremo “medio”, la situación es similar. En el pre-test, y en el post-test El Grupo Experimental excedía en un porcentaje al Grupo Control. La diferencia entre dicho exceso es que durante el pre-test era menor al post-test. Es decir, en el pre-test el Grupo Control excedía en 8,1% al Grupo Control y en post-test, la diferencia aumentó a 12,9%.
- En cuanto al baremo “bajo”, solo se observa porcentaje en el Grupo Control, el cual aumentó en comparación con el porcentaje del pre-test. En la primera evaluación, el 22,7% de los estudiantes del Grupo Control se ubicaron en este baremo y luego de 12 semanas, este porcentaje aumentó a 36,4%, lo que evidencia que si no interviene de manera oportuna las dificultades lingüísticas pueden aumentar y desfavorecer la expresión oral.
- Por último los resultados del baremo “muy bajo” señalan que un porcentaje de estudiantes obtuvieron el puntaje mínimo de la evaluación al componer una o ninguna frase dada una palabra. Para el Grupo Experimental este porcentaje es menor al de la primera evaluación (26,1% menos), solo 2 estudiantes se ubican en este baremo, lo que corresponde al 8,7%, como ya se ha mencionado antes estos estudiantes presentan dificultades lingüísticas diagnosticadas por un especialista, las cuales no se encuentran relacionadas con el componente morfosintáctico. Los resultados no reflejan el mismo cambio para el Grupo Control, quienes pasaron de 59,1% en el pre-test al 50% en el post-test.

En general, los estudiantes del Grupo Experimental luego de participar del programa de intervención muestran dominio de habilidades para componer frases partiendo de una palabra dada teniendo en cuenta las estructuras sintácticas. Esto se logró gracias a las estrategias seleccionadas que no solo tenían en cuenta las habilidades sintácticas, sino también la amplitud del vocabulario. Lo que demuestra la importancia de ampliar la base comunicativa, a mayor conocimiento de palabras mejores serán las combinaciones que el estudiante realiza y por lo tanto, más enriquecidas estarán sus expresiones orales.

#### A. TEST ELO – Descripción de Acciones

**Tabla 21.**

Resultados del Post Test Grupo Exp. – Descripción de Acciones

		Grupo Experimental			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	1	4,3	4,3	4,3
	Medio Alto	2	8,7	8,7	13,0
	Alto	20	87,0	87,0	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Fuente. Datos recogidos del Programa SPSS

**Tabla 22. Resultados del Post Test Grupo Control– Descripción de Acciones**

Resultados del Post Test Grupo Control. – Descripción de Acciones

		<b>Grupo Control</b>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy Bajo	6	27,3	27,3	27,3
	Bajo	7	31,8	31,8	59,1
	Medio	4	18,2	18,2	77,3
	Medio alto	2	9,1	9,1	86,4
	Alto	3	13,6	13,6	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Fuente. Datos recogidos del Programa SPSS

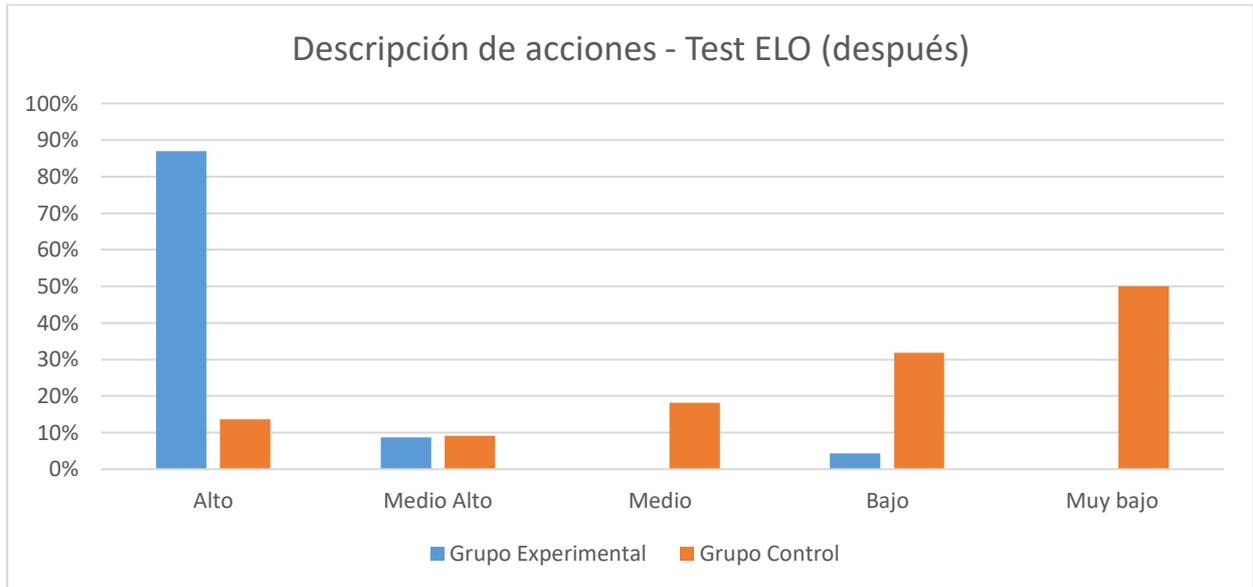
Para el aspecto “Descripción de acciones” del Test de Elo, la tabla 21 y 22 muestran los resultados obtenidos en el post-test, los cuales señalan un favorable avance para el Grupo Experimental luego de la aplicación del Programa de Intervención logrando que los baremos de baja puntuación: “medio” y “muy bajo” desaparecieran, sin embargo, el baremo “bajo”, que también es de baja puntuación aún se encuentra presente. Para el Grupo Control el cambio no fue tan notable, conservando todos los baremos de la evaluación previa e incluso el porcentaje en algunos es el mismo. Cabe mencionar que este aspecto evalúa la habilidad de los estudiantes para describir tanto a los personajes como las actividades que realizan en los estímulos visuales. Dichos cambios se pueden apreciar mejor en los siguientes gráficos que se muestran a continuación.

**Análisis e interpretación:**

En los gráficos 5 y 10 se puede evidenciar una diferencia entre los resultados de la evaluación previa y posterior a la aplicación del programa de intervención, siendo la variación del aspecto “Descripción de acciones” del Test Elo, la más significativa de esta investigación en comparación con los demás aspectos. Con ello se puede comprobar el papel que desempeñó la variable independiente (la aplicación del programa de intervención) en los estudiantes del Grupo Experimental. Como ya se ha mencionado antes, para analizar mejor los baremos se consideró conveniente tabular los resultados y describirlos según el baremo:

**Figura 10.**

Resultados del Post-test de Elo – Descripción de acciones



*Fuente.* Datos recogidos del Programa SPSS.

- Baremo “alto”, en este baremo se encuentran los estudiantes que obtuvieron la puntuación máxima de la evaluación al componer 10 o más frases que describieran las acciones y personajes que observaban en los estímulos visuales (láminas). El Grupo Experimental logró que 8,7% se convierta en 87% tras la aplicación del programa de intervención, mientras que en el Grupo Control, que no tenía porcentaje en este baremo durante el pre-test, luego de 12 semanas sin esfuerzo externo, el porcentaje se convirtió en 13,6%.
- En el baremo “medio alto”, los porcentajes de la evaluación posterior disminuyeron casi a la mitad tanto para el Grupo Experimental como para el Grupo Control. En el pre-test, el Grupo Experimental contaba con 13% de sus estudiantes en este baremo, luego del programa de intervención, el porcentaje se redujo a 8,7%, ya que la mayoría se encontraba en el baremo “alto”. En el Grupo Control, el porcentaje inicial de este baremo era 18,2% y luego de 12 semanas se convirtió en 9,1%.
- El porcentaje del baremo “medio” desaparecieron en el Grupo Experimental luego de participar en el programa de esta investigación, mientras que, en el Grupo Control, el porcentaje de este baremo disminuyó de 22,7% (en el pre-test) a 18,2%. Lo que significa que 4 estudiantes del Grupo Control se encuentran aún en proceso de desarrollar esta habilidad.
- El baremo “bajo”, al igual que el baremo “alto”, presenta una gran variación para el Grupo Experimental, al comparar los resultados obtenidos, durante el pre-test 43,5% de sus estudiantes se encontraban aquí y en el post-test el porcentaje fue menor: 4,3%, lo que representa a 1 estudiante de esta muestra; como ya se ha mencionado antes, este

estudiante presenta dificultades lingüísticas diagnosticadas por un especialista. En cuanto al Grupo Control, el porcentaje se mantuvo en el pre-test y post-test.

- Por último el baremo “muy bajo”, para el Grupo Experimental el porcentaje obtenido en la evaluación previa (8,7%) desapareció luego de que sus estudiantes participen en el programa de intervención, mientras que el Grupo Control, luego de 12 semanas, mantuvo sus resultados: 27,3%.

Luego de observar todas las variaciones, se puede evidenciar que con ayuda del programa de intervención los estudiantes del Grupo Experimental han logrado adquirir una serie de habilidades lingüísticas que les permiten realizar descripciones de objetos o situaciones que observa, haciéndolos conscientes de las estructuras sintácticas que usan para expresarse con los demás.

#### A. TEST PLON-r – Repetición de Frases

**Tabla 23.**

Resultados del Post Test Grupo Exp. – Repetición de Frases

		Grupo Experimental			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Medio	2	8,7	8,7	8,7
	Medio Alto	2	8,7	8,7	17,4
	Alto	19	82,6	82,6	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Fuente. Datos recogidos del Programa SPSS

**Tabla 24.**

Resultados del Post Test Grupo Control. – Repetición de Frases

		Grupo Control			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy Bajo	3	13,6	13,6	13,6
	Bajo	2	9,1	9,1	22,7
	Medio	3	13,6	13,6	36,4
	Alto	14	63,6	63,6	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Fuente. Datos recogidos del Programa SPSS

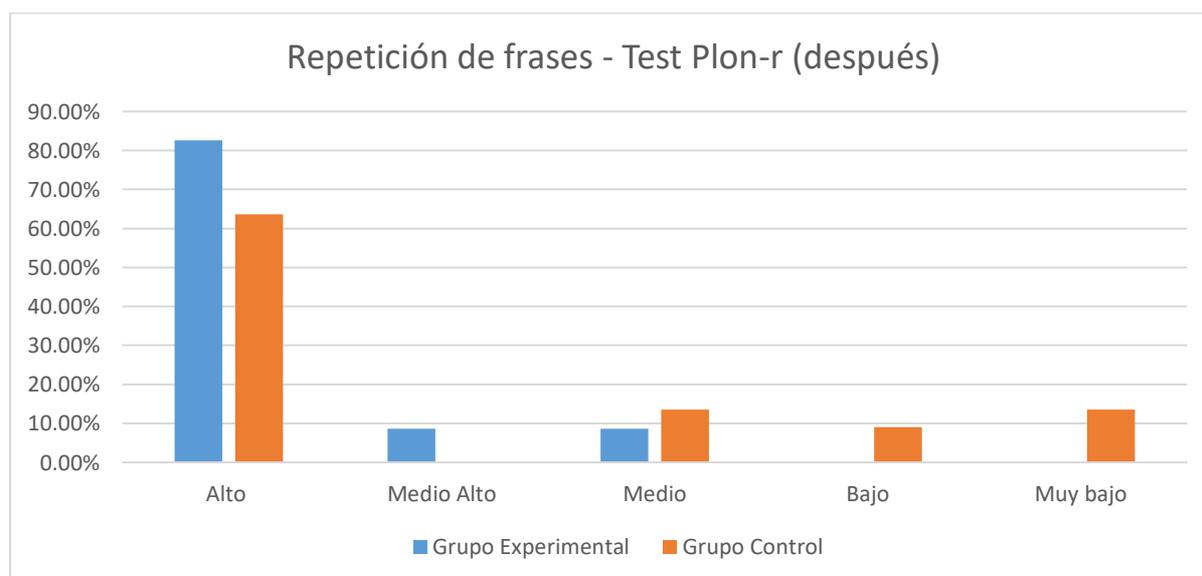
La tabla 23 indica los resultados del aspecto “Repetición de frases” del Plon-r, obtenidos por los estudiantes del Grupo Experimental luego de participar del programa de intervención, al observar los baremos se puede evidenciar que en la tabla desaparecieron los de menor puntuación “bajo” y “medio bajo”, lo que significa que los estudiantes obtuvieron una puntuación mejor que en la evaluación previa, estos resultados también comprueban que las actividades escogidas para desarrollar la habilidad de “repetición de frases” fueron aplicadas convenientemente logrando parte de los objetivos para mejorar la expresión oral de los estudiantes.

#### **Análisis e interpretación:**

En el análisis e interpretación de la evaluación previa del aspecto “Repetición de frases” del test Plon-r, se explicó que este aspecto buscaba que los estudiantes retuvieran estructuras sintácticas de 7 elementos, sin embargo, al escoger las estrategias del programa de intervención dirigidas a este aspecto, las actividades no se aplicaron como puro entrenamiento, al contrario, se buscó que los estudiantes fueran conscientes de los elementos que componían una frase para darle sentido a la expresión y cuántas más palabras combinaban en sus enunciados mayor era la información que transmitían. De cierta manera, estas actividades les permitieron a los estudiantes del Grupo Experimental reflexionar acerca de la forma de las estructuras sintácticas y hacer mejor uso de ellas. A continuación, se observa el gráfico 9 que evidencia los resultados de la evaluación posterior en este aspecto:

**Figura 11.**

Resultados del Post-test de Plon-r – Repetición de Frases



*Fuente.* Datos recogidos del Programa SPSS

En el baremo "alto", ambos grupos aumentaron sus porcentajes pero, no en la misma medida. El Grupo Experimental pasó de 47,8% a 82,6%, mientras que el Grupo Control, que era el que excedía en la evaluación previa, pasó de 50% a 63,6%. Lo que significa que luego de las 12 semanas de la aplicación del programa de intervención, el Grupo Experimental es el que excede en 19% al Grupo Control.

En el baremo "medio alto" también se evidencian cambios luego de la aplicación del programa, en el Grupo Experimental el porcentaje disminuyó de 13% a 8,7% debido a que la mayoría de los estudiantes se encontraban en el baremo "alto" y en cuanto al Grupo Control su porcentaje en este baremo desapareció.

Baremo "medio", los cambios no son a gran medida para ambos grupos. Durante la evaluación previa, el 17,4% de los estudiantes del Grupo Experimental se ubicó aquí y, en la evaluación posterior 8,7% lo que corresponde a 2 estudiantes, mientras que el Grupo Control pasó de 18,2% a 13,6%, lo que corresponde a 3 estudiantes.

En baremos "bajo" y "muy bajo" que son los baremos de menor puntuación, se observa un cambio importante para el Grupo Experimental, luego de la aplicación del programa los porcentajes del pre-test (8,7% en cada baremo) desaparecieron. Esto significa que, ningún estudiante se encuentra en proceso de lograr esta habilidad. En el Grupo Control, no se evidenció este cambio y ambos baremos se mantuvieron pero, con diferentes porcentajes. En el pre-test, este grupo de estudiantes obtuvo 9,1% en el baremo "bajo" y el mismo porcentaje en el baremo "muy bajo", luego de 12 semanas los porcentajes pasaron a 9,1% y 13,6% respectivamente.

De esta manera queda comprobado la efectividad del programa de intervención en los estudiantes del Grupo Experimental y la relación que existe entre la habilidad para retener estructuras y el desarrollo de la expresión oral, como se había mencionado antes, los niños obtenían baja puntuación debido al desconocimiento del esquema de las estructuras gramaticales (palabras abiertas y palabras cerradas) pero, durante su participación en el programa de intervención conocieron los elementos que componen las frases y cómo pueden combinarlos. De esta manera, los resultados de sus evaluaciones mejoraron.

## A. TEST PLON-r – Expresión verbal espontánea

**Tabla 25.**

Resultados del Post Test Grupo Exp. – Expresión verbal espontánea

		Grupo Experimental			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	1	4,3	4,3	4,3
	Alto	22	95,7	95,7	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

*Fuente.* Datos recogidos del Programa SPSS**Tabla 26.**

Resultados del Post Test Grupo Control – Expresión verbal espontánea

		Expresión verbal espontánea			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	7	31,8	31,8	31,8
	Medio	10	45,5	45,5	77,3
	Alto	5	22,7	22,7	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

*Fuente.* Datos recogidos del Programa SPSS

Respecto al aspecto “Expresión verbal espontánea”, las tablas 25 y 26 muestran los resultados recogidos en el post-test, los cuales indican que tras participar del Programa de Intervención, el Grupo Experimental presenta un mejor dominio de la habilidad para expresar oralmente lo que observa en una lámina, teniendo en cuenta las características de las estructuras morfosintácticas y reproduciendo más de 3 frases. En cuanto al grupo Control, se puede observar en el porcentaje de los baremos que los estudiantes luego de 12 semanas han mejorado sin embargo, aún presentan dificultades para desarrollar la tarea del aspecto evaluado.

Para un mejor análisis, al igual que en los otros aspectos se consideró conveniente tabular los resultados en un gráfico y compararlos con el gráfico de la evaluación previa, de esta manera se podrá evidenciar las diferencias entre estas evaluaciones.

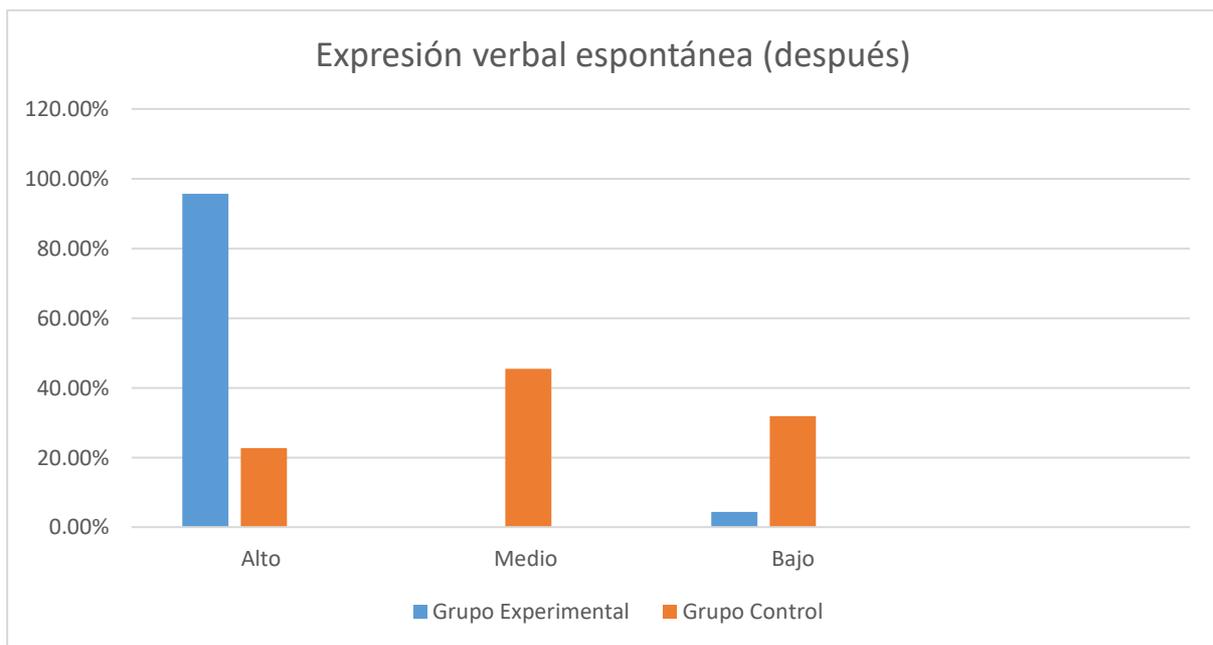
**Análisis e interpretación:**

El aspecto de “expresión verbal espontánea”, como ya se ha mencionado antes, medía la capacidad de los estudiantes para producir frases que expresen lo que observan en una lámina. En las evaluaciones se puede observar que luego de la aplicación del programa de intervención los

estudiantes del Grupo Experimental lograron producir frases con más de 7 elementos en cada una, teniendo en cuenta la concordancia entre el sujeto y predicado así como la estructura morfosintáctica. Cabe mencionar que durante la evaluación posterior, los estudiantes se expresaban de manera natural, sin temor y seguros de lo que decían. A continuación se muestra la comparación con el gráfico de la evaluación previa y una breve descripción del resultado de los baremos:

**Figura 12.**

Resultados Post-test de Plon-r – Expresión verbal espontánea



*Fuente.* Datos recogidos del Programa SPSS

- Baremo "alto", los estudiantes del Grupo Experimental aumentaron su porcentaje notablemente pasando de 21,7% en la evaluación previa a 95,7% en la evaluación posterior. El Grupo Control también evidenció cambios pasando de 27,3% a 22,7% respectivamente.
- En el baremo "medio", el Grupo Experimental no obtuvo porcentaje mientras que, el Grupo Control disminuyó su cifra de 50% a 45,5%, lo representa a 11 estudiantes, es decir la mitad de su población.
- Finalmente, el baremo "bajo" evidencia la disminución del porcentaje para el Grupo Experimental que obtuvo 34,8% en la evaluación previa y en la evaluación posterior 4,3% lo que corresponde a 1 estudiantes de esta población, cuyas características ya se han mencionado. En cuanto al Grupo Control, el cambio no fue favorable ya que el porcentaje el baremo "bajo" aumentó de 22,7% a 31,8% luego de las 12 semanas que duró la aplicación del programa de intervención.

### 5.3. Discusión de los resultados

Para Serón y Aguilar (1992), es común que en las escuelas al comienzo de año los profesores manifiesten que los estudiantes de sus aulas cuenten con un número elevado de casos con problemas de lenguaje. Esta situación se puede considerar como normal, ya que todo niño al incorporarse al aula lleva consigo su inmadurez evolutiva del lenguaje. En este caso, en primer lugar, se considera necesario la estimulación que impulse el desarrollo evolutivo normal y de esa manera prevenir dificultades posteriores, y en segundo, se ve la necesidad de establecer ciertas condiciones que faciliten y rehabiliten (si fuera el caso) el desarrollo del lenguaje.

En relación con estos autores, la presente investigación afirma que los estudiantes “llevaban consigo su inmadurez evolutiva del lenguaje”, sin embargo, una oportuna intervención, llamada también “estimulación” puede mejorar la expresión oral de los mismos. Es así como se ha logrado obtener resultados satisfactorios en el componente Morfo-sintáctico del Lenguaje para el “Grupo Experimental”, luego de participar de una serie de actividades propuestas en el Programa de Intervención durante 3 meses. En los gráficos 6, 7, 8, 9 y 10 se pueden evidenciar cuánto incrementaron los porcentajes de estudiantes de dicho grupo, quienes en su mayoría alcanzaron la máxima puntuación.

En general, el Programa de Intervención en el componente morfosintáctico del lenguaje oral para mejorar la expresión oral de los niños de 4 años del Colegio San Ignacio de Loyola ha comprobado su efectividad al incrementar los resultados obtenidos en el pre-test aunque, no en los mismos porcentajes para todos. A continuación se presenta una revisión de cada uno de los aspectos que se tomaron en cuenta en esta investigación:

#### 5.3.1 Discusión de los resultados del Test ELO

**5.3.1.1 Discusión de los resultados de “Memoria Verbal” – Test ELO.** Los resultados del aspecto “Memoria Verbal” variaron notablemente en la última evaluación, esto se debe a que en la planificación y aplicación del Programa de Intervención a los estudiantes del Grupo Experimental, se tomó en cuenta las recomendaciones de Monfort y Juárez (1993) mencionadas en el capítulo 2, las actividades del programa se realizaron de manera colectivas o semi-colectivas y se integraron en el trabajo diario y los temas de la unidad aprendizaje. Dichas actividades fueron aprovechadas por los estudiantes para interactuar espontáneamente con sus compañeros mientras desarrollaban su lenguaje oral.

El Grupo Experimental antes de la aplicación del programa de intervención solo tenía a uno de sus estudiantes en el baremo “alto” al alcanzar el puntaje máximo de la evaluación, sin embargo, luego de la aplicación del programa se logró que 7 de sus estudiantes incrementarán su puntaje y se ubicaran en el baremo “alto”. Los demás estudiantes (69,5% de la población) también incrementaron su puntuación aunque en diferentes cantidades logrando ubicarse entre los baremos “medio alto” y

“medio” con una puntuación mayor a la de su estado inicial, solo uno de los estudiantes se ubicó en el baremo “bajo” debido a deficiencias lingüísticas diagnosticadas por un especialista. De esa manera, se comprueba que la aplicación del programa de intervención favoreció la habilidad de “Memoria verbal” logrando que los estudiantes dominen estrategias que le permitan recordar el esquema de las estructuras morfosintácticas y ponerlas en práctica en su expresión oral de manera espontánea.

Cabe mencionar que el aspecto evaluado “Memoria verbal”, es una de las habilidades previas para lograr el aprendizaje de la lectoescritura, puesto que ayuda a los estudiantes a decodificar con precisión y velocidad.

El Grupo Control por su parte, también ha logrado también incrementar sus porcentajes en esta habilidad pero, no al mismo nivel que los estudiantes del Grupo Experimental. Del 9,1% de estudiantes que se encontraban en el baremo “muy alto” ascendió a 13,2% que corresponde a 3 estudiantes del grupo. Los baremos “medio alto” y “medio” ocupan el 36,3%, lo que corresponde a 8 de los estudiantes de este grupo. Los demás estudiantes (50% de su población) se encuentran entre el baremo “bajo” y “muy bajo”, lo que corresponde a 11 de los estudiantes. Por lo tanto, se puede decir que, luego de 3 meses la mitad del grupo se encuentra aún en proceso de lograr esta habilidad.

**5.3.1.2 Discusión de los resultados de “Composición Verbal” – Test ELO.** Este aspecto es llamado también “Producción Oral” y corresponde a la competencia “Se comunica de manera oral en su lengua materna” según el CN (2016), en este documento se encuentra definida como “la interacción dinámica entre uno o más interlocutores para expresar y comprender ideas y emociones. Supone un proceso activo de construcción del sentido de los diversos tipos de textos orales” (p.69).

Para el desarrollo de esta habilidad el programa de intervención buscó y organizó actividades que ampliaran de manera natural el vocabulario de los estudiantes ya que en la evaluación previa se observó los estudiantes no podían componer frases a partir de una palabra dada porque desconocían el concepto de dichas palabras, es por ello que, luego de la aplicación del Programa de Intervención y de recoger los resultados del post-test, esta investigación estima que el dominio de habilidades semánticas permiten que el niño manipule y haga uso de su lenguaje de la mejor manera posible y, por lo tanto mejore su expresión oral teniendo presente también las estructuras morfosintácticas.

Es así como el Grupo Experimental obtuvo resultados favorables luego de participar en el programa logrando que el porcentaje del baremo “alto” se multiplique hasta nueve veces, es decir, casi la mitad de la población de los estudiantes obtuvo el máximo puntaje. Los demás estudiantes (52,2% de la población) se encuentran entre los baremos “medio alto” y “medio” lo que corresponde a 12 estudiantes. En cuanto al baremo “muy bajo” aún existe un 8,7%, lo que corresponde a 2 estudiantes que no lograron realizar la tarea encomendada pero, no por desconocimiento sino, por una cuestión articulatoria que según el test no era posible considerar como acierto.

Por otro lado, en los resultados del Grupo Control también se evidencian cambios pero, no tan beneficiosos para la población. En la evaluación inicial el baremo “alto” no tenía porcentaje sin embargo, luego de 3 meses paso a ser 4,5% lo que corresponde a 1 estudiante; para los baremos “medio alto” y “medio” el porcentaje disminuyó de 18,1% a 9%, esto significa que solo 2 estudiantes mantuvieron su puntuación; y, en los baremos “bajo” y “muy bajo” el porcentaje aumentó de 81,8% a 86,4%, lo que corresponde a 19 estudiantes.

Con la obtención de estos resultados y con el antecedente de investigación de R. Bonilla (2016), se considera que la mayoría de los estudiantes de este grupo se encuentran en nivel de riesgo de retraso según la edad en la que se encuentran, por ello se recomienda desarrollar las estrategias metodológicas que potencien el lenguaje tal y como lo hizo el grupo experimental y en caso de ser necesario, derivar a un especialista para que determine un posible caso de trastorno específico del lenguaje (TEL).

**5.3.1.3 Discusión de los resultados de “Descripción de acciones” – Test ELO.** Para planificar las actividades y estrategias que desarrollen la habilidad de “Descripción de acciones”, esta investigación consideró seguir con las recomendaciones de Ana Rosa Clemente, quien propone como recurso eficaz el uso planificado de representaciones humanas ya sea con juguetes o láminas para que el niño verbalice acciones puesto que, cree importante la presencia de objetos y contextualizarlos en los escenarios para que surja con relativa facilidad los tiempos del pasado y, la imitación de roles ayudados por un adulto permiten introducir a los niños en un mundo narrado enlazado con la acción real. Sin embargo, en esta investigación se pudo contrastar dicha idea, ya que para los estudiantes del Grupo Experimental más motivador vivenciar la acción y después representarlas con dibujos o utilizar estímulos visuales. De esta manera lograron adquirir naturalmente la estructuración de los tiempos verbales que les permitía completar la tarea que evaluaba este aspecto: elaborar frases que describan las acciones de las imágenes.

De los resultados obtenidos en el post-test de esta investigación se puede evidenciar que, luego de la aplicación del Programa de Intervención, el 87% del Grupo experimental, lo que equivale a 20 de sus estudiantes, obtuvieron el puntaje máximo por ello se encuentran en el baremo “alto”. Solo un 13%, que corresponde a 2 estudiantes, se encuentran en el baremo “medio alto” y, 1 en el baremo “bajo”. Es importante mencionar que estos estudiantes no alcanzaron la puntuación máxima como sus compañeros porque presentan otro tipo de dificultades lingüísticas y de acuerdo con el antecedente del trabajo de investigación de Bonilla (2016), se considera oportuno derivar a los estudiantes con especialistas para superar las dificultades lingüísticas que presentan.

Por otro lado, de los resultados obtenidos del post-test del Grupo Control se puede inferir que, los estudiantes de este grupo a pesar de no participar de las actividades del Programa de Intervención, también se evidenció una variante en sus porcentajes aunque, no en la misma

cantidad. Por ejemplo: el baremo “alto” no tenía porcentaje en el pre-test, luego de 3 meses pasó a 13,6%, lo que corresponde a 3 estudiantes, el baremo “medio alto” disminuyó de 18,2% a 9,1%, lo mismo pasó con el baremo “medio”, se redujo de 22,7% a 18,2. En cuanto a los baremos “bajo” y “muy bajo” los resultados se mantuvieron en 31,8% y 27,3% respectivamente. Estos resultados son consecuencia de distintos factores, el hecho es que los estudiantes de este grupo necesitan una pronta intervención para mejorar su lenguaje.

### 5.3.2 *Discusión de los resultados del Test Plon-r*

**5.3.2.1 Discusión de los resultados de “Repetición de frases” – Test Plon-r.** Para la misma autora, la imitación y sus ampliaciones (expansiones, extensiones semánticas y sintácticas) constituyen la manera a través de la cual los estudiantes consolidan en la memoria estructuras lingüísticas cada vez más correctas. Por ello, son consideradas como un proceso de adquisición natural del lenguaje. Sin embargo, en esta investigación cuando se refiere a “repetición de frases” o imitación directa de estructuras sintácticas como aspecto a evaluar, se considera como la habilidad para conservar un enunciado y expresarlo verbalmente. Al igual que en el aspecto de “Memoria Verbal” del test Elo, las actividades que seleccionó el Programa de Intervención fueron integradas al trabajo diario que se encontró en la programación anual del aula (Clemente, 1995, p.19).

En esta investigación se pudo evidenciar que, uno de los test seleccionados (Plon-r), no fue el más adecuado para evaluar el componente del lenguaje en cuestión, esto se debe a que la puntuación se establece de manera general, es decir, a toda la evaluación tiene un puntaje total y el que se le otorga al componente sintáctico es muy bajo (4 puntos). Por tal motivo y teniendo en cuenta el manual de la prueba, se creyó conveniente modificar los criterios de la siguiente manera:

- **Normal:** puntuación media o por encima de la media, pasó a ser dividida en dos:
  - **Alto:** para la puntuación por encima de la media o completa y,
  - **Medio alto:** para la puntuación media.
- **Necesita mejorar:** puntuación entre la media y la desviación típica por debajo de la media, paso a ser:
  - **Medio,** para los estudiantes que se hallaban en proceso.
- **Retraso:** puntuación inferior a una desviación típica por debajo de la media, se dividió en:
  - **Bajo:** puntuación para los estudiantes que obtuvieron al menos 1 punto y,
  - **Muy bajo:** puntuación que corresponde a los estudiantes que se encuentran en inicio.

Luego de comparar y analizar los resultados obtenidos en el pre-test y post-test se puede decir que el programa de intervención logró su objetivo propuesto: mejorar el lenguaje oral de los niños de 4 años del Colegio San Ignacio de Loyola aunque, no en el mismo porcentaje para todos. Esto se evidencia en los datos recogidos con el post test.

Antes de la aplicación del Programa de Intervención, el 47,8% de los estudiantes del Grupo Experimental se encontraban en el baremo “alto”, un 30,4% entre los baremos “medio alto” y “medio”; y, un 21,7% entre los baremos “bajo y muy bajo”, tras la aplicación del programa, la cifra aumenta a 82,6% demostrando la eficacia de las estrategias propuestas en el programa; un 8,7% se encuentra en el baremo “medio alto” y el mismo porcentaje para el baremo “medio”, ambos porcentajes equivalen a 2 estudiantes. En cuanto a los baremos “bajo” y “muy bajo” los porcentajes desaparecen, lo que significa que casi todos los estudiantes del Grupo Experimental lograron retener estructuras sintácticas de 7 u 8 elementos.

Por otro lado, para el Grupo Control también se evidenciaron cambios, los resultados obtenidos en el pre-test demostraron que un 50% habían alcanzado el máximo puntaje, un 13,6% se encontraban en el baremo “medio alto”, un 18,2% en “medio” lo que significaba que, dichos estudiantes se hallaban en proceso de lograr la habilidad y, el 18,2% se ubicaba entre los baremos “bajo” y “muy bajo” porque habían obtenido la puntuación mínima en la evaluación de esta habilidad. Luego de 3 meses, los resultados del post-test indican que el baremo “alto” pasó a 63,6% y el baremo “medio alto” desapareció. En cuanto a los baremos “medio”, “bajo” y “muy bajo” se mantuvieron relativamente con un 13,6%, 9,1% y 13,6% respectivamente. Esto significa que los estudiantes con ciertas características podrían mejorar ligeramente su expresión oral con el paso del tiempo pero, aquellos que presentan dificultades lingüísticas por desconocimiento van a mantener sus porcentajes si no cuentan con un acompañamiento que les brinde estrategias para ampliar su vocabulario y mejorar su expresión oral, tal como el Programa de Intervención de esta investigación.

**5.3.2.2 Discusión de los resultados de “Expresión Oral Espontánea” – Test Plon-r.** En este aspecto a evaluar, como ya se mencionó anteriormente, se tuvo en cuenta la producción verbal y el análisis de los estudiantes mientras realizan descripciones sugeridas por imágenes, al momento de la valoración se analizó el número y tipo de frase producida. En cuanto a los criterios, al igual que en el aspecto anterior, también fueron modificados pero, solo en cuestión de terminología para que guarde relación con los demás aspectos. Los términos se modificaron de la siguiente manera:

- **Normal:** puntuación media o por encima de la media, paso a ser:
  - **Alto:** para la puntuación por encima de la media o máxima al componer 3 o más frases con 7 u 8 elementos.
- **Necesita mejorar:** puntuación entre la media y la desviación típica por debajo de la media, paso a ser:
  - **Medio,** para los estudiantes que producían 2 frases con una estructura de 7 elementos como mínimo.
- **Retraso:** puntuación inferior a una desviación típica por debajo de la media, fue cambiado por:

- **Bajo:** puntuación que se le otorgó a los estudiantes que produjeron frases con menos de 7 elementos o no produjeron frases durante la evaluación.

Con ayuda de los gráficos 7 y 11 fue posible comparar los resultados obtenidos en el aspecto “Expresión verbal espontánea” antes y después de la aplicación del Programa de Intervención. Los cambios en los porcentajes son evidentes y más aún para el Grupo Experimental, que incrementó el baremo “alto” un 74%. En el pre-test este baremo alcanzó 21,7% y luego de la aplicación del programa ascendió a 95,7%. Lo que significa que casi todos sus estudiantes lograron desarrollar la habilidad de describir las acciones de los personajes que se presentaban en las láminas. El 4,3% restante corresponde a 1 estudiante que se encuentra aún en el baremo “bajo” debido a sus dificultades fonéticas diagnosticadas por un especialista. En cuanto al baremo “medio”, desapareció en el post-test ya que los estudiantes mejoraron su puntuación. Por tal motivo, se puede confirmar estadísticamente que el programa de intervención influye positivamente en la expresión oral de los estudiantes.

En cuanto al Grupo Control, sus porcentajes no se vieron muy alterados luego de 12 semanas. El baremo “alto” en el pre-test obtuvo 27,3% y en el post-test 22,7%, el baremo “medio” obtuvo “50% en el pre-test y un 45,5% en post-test mientras que, en el baremo “bajo” en el pre-test el 22,7% de los estudiantes se encontraba aquí y, en el post-test un 31,8%. Estos resultados muestran que si los estudiantes no cuentan con un refuerzo pragmático se les hace difícil lograr expandir su vocabulario, la longitud de sus expresiones orales y por lo tanto, su expresión oral es carente.

Estos resultados se encuentran íntimamente ligados con la investigación de Beltrán (2015), quien comprueba en su investigación la influencia que ejerce un programa de expresión oral para mejorar el aprendizaje del área de comunicación. Por lo tanto, esta investigación al igual que la de Beltrán propone plantear la necesidad de buscar distintas metodologías acordes a las características de los estudiantes para mejorar la expresión oral que se encuentra muy relacionada con aprendizajes futuros.

## Conclusiones

**Primera.** De acuerdo con el análisis de los resultados de la investigación y con los objetivos propuestos se concluye que:

**Segunda.** Los niños del Colegio San Ignacio de Loyola de 4 años son capaces de comprender mensajes y seguir indicaciones, sin embargo, llevan consigo cierta inmadurez lingüística propia de la edad que no les permite expresarse oralmente de manera correcta, en esta investigación se comprueba estadísticamente que dicho nivel de expresión oral se encuentra relacionado con la estimulación y las experiencias que el entorno más cercano: familia y escuela, le brinde a los estudiantes. Por lo tanto, cuanto más se propicien actividades y estrategias que incrementen el vocabulario, así como sus estructuras morfosintácticas, mayor será el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes.

**Cuarta.** En cuanto a los porcentajes que se obtienen luego de la aplicación de un programa de intervención, se puede concluir que, no todos los estudiantes van a mejorar en la misma medida. Esto se debe a las características que cada uno de ellos posee. En esta investigación, un porcentaje (6,8%) de los estudiantes del Grupo Experimental presentaba dificultades lingüísticas de otra índole diagnosticadas por un especialista, estos estudiantes por más esfuerzo que realizaron no lograron alcanzar la máxima puntuación.

**Quinta.** Estas características y otras innumerables variantes influyen durante la aplicación del plan diseñado, por ello se considera vital el rol del aplicador(a) ya que puede modificar el programa enriqueciéndolo con distintos recursos o estrategias y realizándolo del modo más acorde a las características de los niños y a la situación comunicativa.

**Sexta.** Finalmente, se logró el objetivo de esta investigación y se comprobó que el Programa de Intervención en el componente morfosintáctico aplicado a los niños de 4 años del Colegio San Ignacio de Loyola sirve no solo como recurso sistemático para mejorar la expresión oral de los estudiantes sino también como preparación para aprendizajes futuros del lenguaje como la lecto-escritura. Del mismo modo, se espera que esta investigación contribuya a la iniciativa de otras docentes o investigadores que deseen involucrarse en programas de intervención de la misma índole.



### Recomendaciones

**Primera.** Para la aplicación del Programa de Intervención, se recomienda conocer las actividades planificadas por la escuela e intercambiar datos con las tutoras del aula, de manera que se relacionen y complementen entre sí las estrategias seleccionadas.

**Segunda.** Respecto a la evaluación de los estudiantes, si bien las investigaciones del desarrollo del Componente Morfosintáctico son relativamente escasas, se considera la posibilidad de adaptar los instrumentos de evaluación ya conocidos. Algunos de los estudios de Aguado (1989-1995) pueden resultar una guía útil.





## Referencias bibliográficas

- Acín, M. y Ariza A. (2004-05). Programa de Estimulación del Lenguaje. Alta Ribagorza - España.
- Aguinaga, G.; Armetia M.; Fraile A.; Olangua P.; Uriz, N. (2005) Prueba Oral de Navarra Revisada. 2º Ed. Tea S.A. Madrid - España.
- Beltrán, M. (2015). Programa de Expresión oral para el aprendizaje del área de comunicación de 5 años. (Tesis para obtener el grado de Maestra en Administración de la Educación). Universidad Cesar Vallejo. Huaura. Lima - Perú.
- Bonilla, R. (2016). El desarrollo del lenguaje oral en niños de 4 años del colegio Hans Christian Andersen (Tesis de pregrado en Educación en Nivel Inicial). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura - Perú.
- Carrasco, S. (2014) Metodología de la investigación científica – Pautas Metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación 7ma. Reimpresión. Lima - Perú. Ed. San Marcos E.I.R.L.
- Castro, G., Sandoval, M.S. (2009) La aparición de las preposiciones en niños hispanohablantes entre los 18 y los 36 meses de edad. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 41, núm. 2, pp. 243-255. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80511496005.pdf>
- Clemente R. (1995) Desarrollo del lenguaje – Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos. Madrid - España.
- Gálvez, G. (2013) Programa de poesías infantiles para estimular el desarrollo del lenguaje oral en niños de 3 años, del nivel de Educación Inicial. Piura - Perú.
- García, M., (2017) La adquisición y el desarrollo del lenguaje oral en Educación Infantil. España. Red de Información Educativa.
- Gómez, M., (2018). Estimulación del lenguaje oral en niños con Trastorno del Lenguaje en Educación Infantil: estudio de caso. España. Red de Información Educativa.
- Monfort, M; Juárez A. (1993) El niño que habla. Ed. Impresa. Madrid – España.
- Melchor, R. (2013) Estimulación del lenguaje en Educación Infantil: un programa de intervención en el segundo ciclo de educación infantil. Valladolid - España.
- Méndez, V., (2017) Dramatización de cuentos: un recurso para el desarrollo del lenguaje oral, en un aula de Educación Infantil. España. Red de Información Educativa.
- Narbona J., Chevrie-Muller C. (2001) El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos 2º Edición. Masson, S.A. Barcelona - España.
- Pérez, P. (1995) Psicología educativa. Ed. San Marcos E.I.R.L. Lima – Perú.
- Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006) “Metodología de la investigación”. 4ta Edición. Editorial McGraw-Hill. México.
- Serón, J. & Aguilar M., (1992) Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje. Editorial EOS. Madrid - España.

Zapata M. (2015) Principios Fundamentales de la Investigación Educativa. Piura - Perú.



Anexos





## Anexo 1

## Adaptación de los Test: Plon-r

Apellidos:	<input type="text"/>		
Nombre:	<input type="text"/>		
Sexo:	<input type="text"/>		
Fecha de nacimiento:	<input type="text"/>	Fecha actual:	<input type="text"/>
Edad:	<input type="text"/>		
Nivel de enseñanza:	<input type="text"/>	Grupo:	<input type="text"/>
Centro:	<input type="text"/>		
Ciudad:	<input type="text"/>		

## INSTRUCCIONES GENERALES PARA LA APLICACIÓN DE LA PRUEBA

- ✓ La aplicación debe hacerse de forma individual, en un lugar aislado de ruidos y plantearse en forma lúdica.
- ✓ Es fundamental que el alumno/a entienda la indicación, para ello empleamos el tiempo y los recursos necesarios.
- ✓ Sugerimos que anote en esta hoja las respuestas de los apartados **III b**, y posteriormente se realice la valoración. Para el resto anote directamente su valoración.

**ASPECTOS SINTÁCTICOS: TEST ELO**

A. Memoria verbal de frases (Terminar después de 2 fracasos consecutivos)

Ahora debes repetir la frase que yo te diga. Empezamos:

Ejemplo: Tengo un gorro verde.	0 – 1 – 2
1. Me gusta dibujar y hacer deporte.	
2. Estuve jugando en el parque con un tren eléctrico.	
3. Es divertido ir de excursión en tienda de campaña.	
4. A mi amigo Pedro le dieron una patada en la espinilla.	
5. En la escuela recojo mis trabajos antes de marchar al recreo.	

Puntuación:

B. Composición oral de frases dada una palabra (Terminar después de 2 fracasos consecutivos).

Ahora tú debes decir una frase con una palabra que yo te diga. Veamos un ejemplo.

Ejemplo: Libro		0 – 1 – 2
1. Circo		
2. Regalo		
3. Foto		
4. Colores		
5. Película		

Puntuación:

## C. Descripción de acciones

Situación o acciones que describe	
Lámina 1. Ahora quiero que mires esta lámina y me digas que situaciones o acciones que ahí ocurren.  (El parque)	1.
	2.
	3.
	4.
	5.
Lámina 2. Ahora debes hacer lo mismo pero con esta lámina de la playa.  (La playa)	6.
	7.
	8.
	9.
	10.

**COMPONENTE MORFOSINTÁCTICO: TEST PLON-R****1. Repetición de frases**

INSTRUCCIONES: Ahora yo digo la frase y tú la repites.

EJEMPLO: Tengo dedos en los pies

FRASES:

A. El niño enfermo se quedó en casa.

Producción verbal:

---



---

B. Una rosa bonita crece en el jardín.

Producción verbal:

---

---

Número de elementos repetidos

PUNTUACIÓN

- 2 puntos: 6 o más elementos repetidos en cada frase.
- 1 punto: 5 elementos repetidos en cada frase.
- 0 puntos: 4 o menos elementos repetidos en cada frase.

2. Expresiones verbal espontánea

INSTRUCCIONES: Ahora yo te voy a enseñar un dibujo (Mostrar LÁMINA 1) Fíjate bien y cuéntame todo lo que pasa aquí.

Producción verbal:

---

---

---

---

---

---

---

Comunicación gestual:

---

---

---

Número de frases producidas

PUNTUACIÓN

- 2 puntos: 3 o más frases producidas.
- 1 punto: 2 frase producida.
- 0 puntos: ninguna frase producida.

