UNIVERSIDAD MAYOR
FACULTAD DE HUMANIDADES
POSTGRADO EDUCACIÓN

Precursores de la lectoescritura y desempeño lector en niños de edad preescolar con desarrollo típico y trastorno específico del lenguaje de dos establecimientos Municipales de la región Metropolitana y Libertador Bernardo O´Higgins

SOLO USO ACADÉMICO

TESIS PARA OPTAR AL GRADO
ACADEMICO DE MAGISTER EN
PEDAGOGIGA UNIVERSITARIA

Alumnas:
Corvalán Aguilera Victoria
Montenegro Pizarro Katherine Nicole

Profesor Guía:
Mg. Claudio Molina Díaz

Santiago, 2018

AGRADECIMIENTOS

Al finalizar esta nuestra investigación de arduo trabajo, agradecemos el apoyo del profesor guía Claudio Molina, quién en un momento difícil nos acogió y sin duda nos ayudó.

Quiero también agradecer a mi familia por el cariño y apoyo incondicional, la que me brindo todo su amor y comprensión durante la investigación. Les agradezco además por el tiempo que no pude darles durante el proceso y por las palabras de aliento en los momentos difíciles.
Katherine Montenegro P.

Quiero agradecer a mis padres, porque sin, ellos nada sería igual, a mis hermanos por toda la paciencia, pero en especial a mi sobrina Magdalena, espero con esto demostrarte que las mujeres podemos ser fuertes y llevar a cabo todos nuestros objetivos.
Victoria Corvalán A.

SOLO USO ACADÉMICO

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN ……..1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN……..4
1.1 Antecedentes……...4
1.2 Formulación del Problema……6
1.3 Justificación e importancia de la investigación……..……7
1.4 Preguntas de investigación……...9
1.5 Objetivo general……..…..10
1.6 Objetivos específicos……...10
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO ……..11
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO…….. 81
3.1. Diseño de la investigación…….....81
3.2. Universo o población y muestra……81
3.3. Instrumentos y técnicas de análisis…….....82
3.4 Plan de análisis de los datos……125
CAPÍTULO IV: RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN……..……130
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES……..159
5.1. Generales……..……160
5.2. Desde los objetivos……...161
5.3. Desde lo teórico ……164
5.4. Limitaciones……166
5.5. Proyecciones……..167
Bibliografía…….....170

SOLO USO ACADÉMICO

RESUMEN

El propósito de esta investigación es describir los precursores lingüísticos y cognitivos en el nivel preescolar de niños con desarrollo típico y Trastorno del Lenguaje, considerando la importancia de las habilidades y su relación con el aprendizaje de la lectoescritura.

Los objetivos de esta investigación es conocer el desempeño lingüístico, cognitivo y lector al aplicar el Test de Cumanin, Evaluación de Conciencia Fonológica y Prueba de Comprensión lectora y Producción de textos a 40 niños, 20 con desarrollo típico y 20 niños con Trastorno del Lenguaje entre 4 y 7 años, de dos colegios municipales uno de la Región Metropolitana y otro de la Sexta Región que pertenecen al nivel socioeconómico medio-bajo.

Los resultados demuestran que los niños con desarrollo típico del lenguaje tienen mejor rendimiento que los niños con Trastorno del Lenguaje, en habilidades que son fundamentales para la lectoescritura.

Lo anterior, también permite concluir que los niños con desarrollo atípico del lenguaje requieren de apoyos para facilitar la adquisición de la lectura y escritura.

SOLO USO ACADEMICO

Palabras claves: Habilidades lingüísticas, habilidades cognitivas, lectoescritura, rendimiento lector, prescolar, desarrollo típico, trastorno del lenguaje, necesidades educativas.

ABSTRACT

The purpose of this research is to describe the linguistic and cognitive precursors in the preschool level of children with typical development and Language Disorder, considering the importance of the skills and their relation with the learning of the reading and writing.

The objectives of this research is to know the linguistic, cognitive and reader performance when applying the Cumanin Test, Phonological Awareness Assessment and Reading Comprehension Test and Text Production to 40 children, 20 with typical development and 20 children with Language Disorder among 4 and 7 years old, from two municipal schools, one from the Metropolitan Region and another from the Sixth Region that belong to the low-middle socioeconomic level.

The results show that children with typical language development perform better than children with Language Disorder, in skills that are fundamental for literacy.

This also allows us to conclude that children with atypical language development require support to facilitate the acquisition of reading and writing.

KeyWord: *Linguistic skills, cognitive skills, literacy, reading performance, preschool, typical development, Language Disorder and Educational Needs.*

INTRODUCCION

El sistema educacional chileno, consta de educación parvularia, básica, media y superior. La educación parvularia es el primer nivel educativo, el período en que se favorecen aprendizajes oportunos y pertinentes a las características, necesidades e intereses que van a favorecer en una etapa crucial del desarrollo humano, como son los primeros años de vida, sustanciales para la posterior educación básica. Constituye una etapa de afianzamiento, a partir de la cual, se potencian puntos claves como aquellas habilidades y destrezas cognitivas, motoras, afectivas y lingüísticas trascendentales para el proceso educativo.

El lenguaje tiene especial relevancia, ya que tal como menciona González (2003), "*el lenguaje permite a los niños adquirir y desarrollar, en los primeros años de su vida, el instrumento esencial para la representación, la comunicación y la socialización. De ahí que, el lenguaje se entienda como una actividad humana compleja que permite a las personas comunicarse entre sí*". Es por ello, que el nivel preescolar constituye una etapa importante, ya que los niños comienzan a establecer relaciones con otros, lo que implica escuchar, recibir y producir comprensivamente diversos mensajes, mediante el uso adecuado del lenguaje, es decir, nuestras capacidades lingüísticas tienen especial relevancia en la comunicación humana.

Dentro del desarrollo del lenguaje, es necesario que el niño pueda tomar conciencia y manipular los elementos más simples en su utilización, lo que tiene directa relación con la conciencia fonológica, que se refiere a la comprensión de un sonido (fonema) en una representación de un signo grafico (grafema), que forman unidades sonoras y escritas que permiten construir una palabra, para posteriormente emitirla a través del lenguaje verbal o escrito. Por lo tanto, constituye un puente en el desarrollo de la lectura y escritura, ya que, la conciencia fonológica permite al niño comprender las relaciones existentes entre el lenguaje escrito y su propio lenguaje oral.

SOLO USO ACADÉMICO

Bravo (2003) *"propone como elemento central en el éxito de la adquisición de la lectura, el desarrollo psicolingüístico y cognitivo de los niños alcanzado antes del inicio de la educación formal".* En tanto, la estimulación cognitiva y el desarrollo de la conciencia fonológica en la educación prebásica son de vital importancia, debido a que constituye un salto y punto de intersección en el aprendizaje de la lectoescritura, ya que, el desarrollo previo del lenguaje oral es determinante en el aprendizaje y dominio de la lecto-escritura.

Apoyando lo anterior, es que, se considera que el rol que cumplen las educadoras de párvulos, cuando los niños ingresan a la etapa preescolar contempla un arduo trabajo, considerando metodologías y estrategias de aprendizaje para todos los niños, pues, la clave del éxito en el aprendizaje inicial de la lectura está en el desarrollo de algunos procesos cognitivos y verbales. Los procesos cognitivos que aparecen mencionados con mayor frecuencia en las investigaciones se encuentran el desarrollo del lenguaje oral, la conciencia fonológica y la memoria verbal (Bradley y Bryan, mencionado por Bravo, 2004).

Es por ello, que este estudio ha tomado en consideración las habilidades lingüísticas y cognitivas de los niños que se encuentren en el nivel pre-básico con desarrollo típico y niños con Trastorno del Lenguaje, ya fundamentado en los planteamientos teóricos descritos y por detallar que avalan la investigación.

Este estudio se ha estructurado en partes: marco teórico y el estudio empírico. En el marco teórico (Capítulo II), se expone una revisión conceptual de las habilidades y su importancia en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, considerando las diferencias que presentan los niños de ambos grupos evaluados y las proyecciones educativas que se pueden estimar, tanto las educadoras como los profesionales de apoyo.

SOLO USO ACADÉMICO

En el primer apartado (Capítulo I), se formulan los objetivos de la investigación. Seguidamente se presenta la metodología llevado a cabo durante la misma, en la cual se abordan los participantes en el estudio, los instrumentos utilizados para la recogida de información, el método de investigación utilizado, el procedimiento emprendido durante la misma y las técnicas de análisis de datos empleadas.

En el cuarto apartado del estudio (Capítulo IV), se exponen los resultados de la investigación, en función de los objetivos planteados en la misma. Finalmente, en el capítulo V, se presentan las conclusiones del estudio realizado, así como sus limitaciones y proyecciones.

SOLO USO ACADÉMICO

CAPITULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Antecedentes

El proceso natural del desarrollo del lenguaje en los niños y niñas se puede ver afectado por dificultades como el Trastorno Específico del Lenguaje, TEL, que, de no ser intervenido a tiempo, puede llegar a perturbar otras áreas del aprendizaje, especialmente en el lenguaje escrito, en la memoria de trabajo y sus habilidades metalingüísticas.

A partir de lo anterior, es que surgen dudas como profesionales de la educación, en el ámbito de la intervención de necesidades educativas. Es por ello, que conocer las habilidades y capacidades, que son primordiales que los niños y niñas desarrollen previo a la adquisición de la lectoescritura, permitirá diseñar una respuesta educativa que pueda facilitar este proceso a con desarrollo típico y niños con Trastorno del lenguaje.

Considerando las escasas investigaciones disponibles acerca del objeto de estudio, es que se da origen a esta investigación. Sin embargo, se encontró la siguiente tesis que se relaciona con el tema de investigación, pero no por completo con el objeto de estudio, de título *"Precursores de lectura en un grupo de preescolares con Trastorno del Lenguaje", realizada* en el año 2013, al interior de la Universidad de Chile.

Esta investigación tiene la finalidad de aportar información con respecto a las habilidades cognitivas y lingüísticas de los niños con trastorno del lenguaje y desarrollo típico de lenguaje, acerca de los precursores de la lectoescritura.

Para ello, se han aplicado evaluaciones que logren entregar información acerca de las áreas relevantes del desarrollo, cuyas habilidades permitan adquirir la lectura y la

SOLO USO ACADÉMICO

escritura. Dicho esto, es que, Bravo y otros, 2004 (mencionado en Correa, 2007) han descrito que, *"algunas habilidades cognitivas que discriminan entre niños con un aprendizaje normal y un aprendizaje deficiente en la lectura. Ellos son la conciencia fonológica, el reconocimiento semántico, la memoria verbal, la abstracción y la categorización verbal".* Desde ahí, se fundamentan los objetivos de trabajo durante el período preescolar y la importancia de generar actividades y juegos con los niños donde se puedan estimular y desarrollar las habilidades, como un acercamiento implícito de la lectoescritura.

No obstante, las habilidades lingüísticas también marcan una relevancia para esta investigación, ya que, Bravo 2000, (mencionado en Correa, 2007) *"sostiene que, para desarrollar la lectura, el niño debe haber logrado el dominio de su lenguaje oral a nivel léxico, sintáctico, semántico y fonológico*". Es decir, que los niveles del lenguaje constituyen una base para la lectura y en el caso que los niños y niñas presentan dificultades en alguna de estas áreas, sería probable que el proceso lector se vea entorpecido y requiera de apoyos especializados. Teniendo en cuenta, además que los niños con Trastorno del lenguaje presentan estas habilidades descendidas.

El proceso de evaluación tuvo lugar en dos regiones de Chile, región Metropolitana y la Sexta Región del Libertador Bernardo O´Higgins, en establecimientos Municipales, con el fin de realizar una medición diagnóstica y propiciar propuestas de mejoras para los niños y niñas de preescolar. Estos centros educativos presentan altos índices de vulnerabilidad y su nivel socioeconómico son bajo y medio-bajo. Los cursos están constituidos por al menos treinta y cinco niños y niñas, entre ellos, algunos presentan necesidades educativas de carácter transitorio y permanentes, por lo que reciben apoyos del equipo de profesionales del Programa de Integración.

Para la aplicación de pruebas y test se consideró una muestra total de cuarenta niños, veinte en cada establecimiento; diez con desarrollo típico y diez con Trastorno del Lenguaje.

SOLO USO ACADÉMICO

1.2 Formulación del Problema

El creciente interés que la educación inicial ha suscitado en el efectivo desarrollo de habilidades de lectoescritura en los niños y niñas, ha incrementado paulatinamente la manera en que las educadoras de párvulos han trabajado la enseñanza de habilidades que son fundamentales para su proceso de adquisición.

Todo este precedente hace dilucidar que la adquisición de habilidades de la lectura y de la escritura se realiza en un proceso crucial del desarrollo evolutivo del niño, por lo que la enseñanza de estos mismos debe ser efectivo de acuerdo, a lo que se espera y al desarrollo próximo de los niños. Con respecto a lo último, Vygotsky establece que el desarrollo no es un proceso estático, sino más bien un proceso potencializado, que surge a raíz de la relación existente entre el proceso de aprendizaje y del desarrollo mismo; esta dualidad, supone que el aprendizaje pone en marcha el desarrollo, ya que será un aprendizaje inicial el que determinará categóricamente los diversos aprendizajes posteriores.

Desde el punto de vista, del enfoque psicolingüístico sigue estando presente la importancia de desarrollar un buen nivel de lenguaje e incluir en la planificación de los procesos antes de comenzar el acercamiento a la lectura como requisitos previos, el conocimiento fonológico, antes de introducir las tareas propias de lectoescritura.

Junto con esto, Whiterhurst y Lonigan, 2003 (mencionado en Serna, 2015) "*la investigación en lectura y escritura ha dado cuenta, por tanto, de la importancia de las habilidades y conocimientos prelectoras, que se originan durante la temprana infancia y resultan altamente predictores de un desempeño satisfactorio en alfabetización"*

SOLO USO ACADÉMICO

A partir de esto, surge la necesidad de conocer aquellas capacidades que poseen los niños de prescolar para construir nuevos aprendizajes que lleven a la adquisición de habilidades instrumentales (lectura, escritura y aprendizajes matemáticos).

Por ello, la pregunta-problema que orientó la presente investigación, fue:

¿Cuáles son las habilidades cognitivas, metalingüísticas precursoras de la lectoescritura y el desempeño lector en niños con trastorno del lenguaje y niños con desarrollo típico de dos establecimientos educacionales de las Regiones Metropolitana y del Libertador Bernardo O´Higgins?

SOLO USO ACADÉMICO

1.3 Justificación e importancia de la investigación

La educación parvularia, es considerada el primer nivel de enseñanza de la educación chilena, en tanto, comprende una etapa determinante en la formación del niño, ya que los primeros años de vida, son cruciales para el desarrollo de las capacidades de pensar, hablar, aprender y razonar, formándose los fundamentos de los valores y comportamientos sociales que los acompañarán durante la vida adulta.

El desarrollo de aspectos claves del aprendizaje en el nivel prescolar, especialmente en el ámbito del lenguaje, el desarrollo de la alfabetización, conciencia fonológica e iniciación de la lectura y escritura se han convertido en un componente esencial de los programas de educación a nivel de centros educativos. Esto, considerando que, de manera implícita es importante potenciar y estimular habilidades cognitivas y psicolinguisticas, a través de juego u otras actividades, ya que son consideradas como base fundamental para la adquisición de nuevos aprendizajes.

Apoyando lo anterior, se considera fundamental partir de la experiencia previa que posee el niño, en el caso de la lectura, la adquisición de una serie de habilidades y conocimientos, que aseguren un correcto proceso de aprendizaje. Por lo tanto, el aprendizaje de la lectura correspondería a un aprendizaje formal, con una instrucción planificada y en la que los pre-requisitos por sí solo no serían suficientes, pero la estimulación previa al inicio de este aprendizaje estructurado sería primordial.

Cada uno de los aspectos mencionados anteriormente, generaron inquietudes de investigar, dado la relevancia que tiene precisamente en establecimientos que tienen Programas de integración que atienden las necesidades educativas de los niños y la evidencia de escasas investigaciones tanto en Chile como internacionales.

En ese mismo plano, la investigación, es el inicio de mejoras y nuevos planteamientos de trabajo en el nivel preescolar, es por ello, que los colegio han determinado tomar en conocimiento este estudio, desde el punto de vista, de los resultados obtenidos y la real importancia de los precursores. Es por ello, que se hace necesario capacitar a las educadoras de párvulo y profesores de educación básica. De esta manera, hacer un trabajo transversal desde el nivel preescolar a primero básico, considerando un análisis de metodologías y estrategias que se desarrollan, y una reflexión de los resultados obtenidos por los niños que se encuentran en el proceso de adquisición de la lectoescritura.

SOLO USO ACADÉMICO

Por otra, parte también se tomarán medidas, para informar a padres y apoderados, considerando que son pilar fundamental de la educación y principalmente aquellos que potencian las habilidades en el hogar.

En consecuencia, esta investigación es un aporte para el ámbito de la educación, y a cada uno de los actores que participan activamente en el mejoramiento de prácticas educativas, ya que surgen nuevas directrices, a partir de falencias que en el proceso

educativo se presentan, considerando que entorpecen el aprendizaje de los niños y niñas.

1.4 Preguntas de investigación

Asociadas a la pregunta-problema enunciada precedentemente, fue posible formular las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo son las habilidades cognitivas precursoras de la lectoescritura en niños con trastorno del lenguaje y niños con desarrollo típico?

- ¿Cómo son las habilidades metalingüísticas precursoras de la lectoescritura en niños con trastorno del lenguaje y niños con desarrollo típico?

- ¿Cómo son las habilidades de comprensión lectora precursoras de la lectoescritura en niños con trastorno del lenguaje y niños con desarrollo típico?

- ¿Existen diferencias en las habilidades precursoras de la lectoescritura de tipo cognitivas, psicolingüísticas y el desempeño lector en niños con trastorno del lenguaje y niños con desarrollo típico?

SOLO USO ACADÉMICO

Consecuentemente con las preguntas de investigación, en el estudio se propuso lograr los objetivos formulados en el punto siguiente.

1.5 Objetivos de la investigación

Objetivo General

Una de las partes imprescindibles de esta investigación son los objetivos, con ellos se pretende plasmar qué aspectos, ideas y conceptos se desean destacar y alcanzar con esta investigación.

Para lo cual el objetivo general de esta investigación, fue:

Describir habilidades cognitivas, metalingüísticas precursoras de la lectoescritura y el desempeño lector en niños con trastorno del lenguaje y niños con desarrollo típico.

SOLO USO ACADÉMICO

Objetivos específicos

- Identificar las habilidades cognitivas precursoras de la lectoescritura y desempeño lector en niños con trastorno del lenguaje y niños con desarrollo típico.

- Establecer las habilidades metafonológicas precursoras de la lectoescritura y el desempeño lector en niños con trastorno del lenguaje y niños con desarrollo típico.

- Analizar las habilidades de comprensión lectora precursoras de la lectoescritura en niños con trastorno del lenguaje y niños con desarrollo típico.

- Comparar las habilidades de tipo cognitivas, psicolingüísticas y el desempeño lector precursoras de la lectoescritura en niños con trastorno del lenguaje y niños con desarrollo típico.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

El marco teórico consiste en la recopilación de los aspectos propios de la teoría y los conceptos vinculados con la zona de estudio. Igualmente, con los aspectos propios del entorno, tales como las instituciones y las personas involucradas, la política pública y la normativa que desde el ámbito de la educación, se relaciona con la pregunta-problema de la investigación.

Los conceptos que se desarrollan en este estudio se basan en los elementos de los instrumentos de evaluación aplicados, tales como: adquisición del lenguaje, habilidades fundamentales, nivel prebásico, programa de primero básico, habilidades cognitivas, proceso de lecto-escritura, habilidades metalingüísticas y funciones ejecutivas.

Dado el título de esta investigación, que considera a los *precursores para la adquisición de la lectoescritura*, este capítulo considerará en su inicio, el concepto de adquisición del lenguaje y estudios que han permitido demostrar en estudiantes el desarrollo de esta habilidad.

SOLO USO ACADÉMICO

2.1 Adquisición del lenguaje

El estudio de la adquisición del lenguaje es abordado por estudios pertenecientes a disciplinas diversas. En este trabajo, se centran en las que tienen carácter lingüístico, tomando de otras áreas aquellos elementos que están directamente relacionados con esta investigación.

Existen distintas teorías en cuanto a cómo se desarrolló el lenguaje en el ser humano. Habiendo consultando estudios sobre el tema, se encuentran básicamente descripciones que tratan de establecer las etapas por las que pasa el niño o niña en su evolución lingüística. Con las aportaciones de N. Chomsky y sus ideas de facultades

innatas o capacidades genéticamente determinadas, cambia la forma de estudiar y enfocar este proceso.

Otros estudios, de autores como J. Piaget, aportan nuevas ideas, como la necesidad de una capacidad cognitiva general o la utilización de símbolos para el desarrollo del lenguaje (Navarro, 2003).

El lenguaje es un acto social, que requiere la práctica desde edades tempranas, siendo el adulto el que transmite diferentes palabras, frases y significados, además de ser una habilidad cognitive de orden superior que require de etapas para su composición.

Morrison (2005) se refiere a lo fundamental, que es conocer los distintos momentos y aspectos del desarrollo y adquisición del lenguaje en el infante, sobre todo de los primeros años, comenzando por las conductas prelingüísticas, donde el niño o niña empieza a usar los medios disponibles para un fin, lográndolo por medio de la interacción con los adultos y sus pares.

Por ello la Unesco (1999), refiere que tanto la madre, como el niño o niña mantienen turnos de intervención cada vez más coordinados, debido a que la madre interpreta las conductas intencionales, asignándoles significado comunicativo.

Para ello, se encuentran los aspectos del desarrollo integral del niño y que influyen en el proceso de la adquisición del lenguaje, donde se destacan los siguientes elementos, señalados por Castañeda (1999): proceso de maduración del sistema nervioso, correlacionándose sus cambios progresivos con el desarrollo motor en general y con el aparato fonador en particular: desarrollo cognoscitivo, que comprende desde la discriminación perceptual del lenguaje hablado hasta la función de los procesos de simbolización y pensamiento; y el desarrollo socio-emocional, que es el

SOLO USO ACADÉMICO

resultado de la influencia del medio sociocultural, de las interacciones del niño y las influencias recíprocas.

Aquello, permite visualizar la necesidad del desarrollo de estos aspectos que se encuentran en la descripción de las etapas del proceso comunicativo.

Existen algunas diferencias en cuando a la división de las etapas en la adquisición del lenguaje. En algunos estudios, se ha tenido en cuenta el punto de vista cronológico, mientras que en otros no se encuentra mención alguna a la edad en la que comienzan algunas etapas, ya que la división atiende a criterios puramente lingüísticos y características personales de cada individuo.

Estas diferencias pueden estar relacionadas con el análisis de diferentes componentes relacionados con el proceso. Mientras Jakobson (1973), por ejemplo, se centra en el orden de la adquisición del sistema fonemático, Millán (1995-1996) trata el tema fundamentalmente desde un punto de vista comunicativo, delimitando las etapas con criterios lingüísticos, tales como la aparición del signo (Navarro, 2003).

La división de las etapas desde un punto de vista cronológico debe realizarse con cierta flexibilidad, hay que tener en cuenta lo que la mayoría de los niños y niñas hacen en un tiempo estimado y establecer un patrón estándar; sin olvidar que cuando se aplica a un niño en concreto, se pueden encontrar variaciones. Estas se deben, en algunos casos, a aspectos mencionados anteriormente: estado y función del aparato anatómico y sistema nervioso, del aparato psicológico y de las condiciones de educación y características del lenguaje de las personas que le rodean.

En esta línea, Alarcos (1976) señala un aspecto también importante en este tipo de estudio, la dicotomía de los estudios diacrónicos/sincrónicos:

SOLO USO ACADÉMICO

"*El estudio de la lengua infantil es uno de los campos donde más visible resulta la maraña fundamental de los aspectos diacrónico y sincrónico del lenguaje. A primera vista, parece que deberíamos encararlo según los métodos de la evolución propios de la diacronía".*

"Pero si el observador se limita simplemente a efectuar la exposición cronológica de los fenoles que se producen durante los años de aprendizaje de un idioma, no podremos comprender las líneas generales, el sentido, ni el sistema del proceso".

"Sin dejar de tener en cuenta la sucesión en el tiempo, es necesario señalar las relaciones que existen entre los hechos simulacros, es decir, el funcionamiento sincrónico de los elementos constitutivos de la lengua infantil".

Con todo lo dicho, y teniendo en cuenta las divisiones realizadas por distintos estudiosos como Jacobson (1973) y Alarcos (1976), e investigadores como Millán (1995-1996), Castañeda (1999), y muchos otros, se establece la siguiente división en etapas que se van a observar en este trabajo.

A continuación se ahonda en detalle las etapas de adquisición del lenguaje: etapa prelingüística y etapa lingüística, cada una con sus hitos relevantes en el desarrollo de la comunicación de niños y niñas.

2.1.1 Etapa prelingüística, es denominada también *presemiótica*, *preverbal*, o *etapa oral no lingüística*. Alarcos (1976) habla de etapas precedentes a la utilización efectiva del lenguaje, como son la exteriorización y la comunicación.

Alarcos (1976: 12), describe este período de la siguiente forma:

"Durante este periodo se produce, además, una intensa actividad fónica que sirve de preludio al futuro buen funcionamiento de los órganos destinados a materializar el lenguaje, y también un desarrollo del aparato auditivo, que predispone al niño a la captación de los signos exteriores audibles".

SOLO USO ACADEMICO

Alarcos, (1976), también menciona que *"Durante este período, en el que la actividad fónica esencialmente presemiótica no está bien diferenciada de los demás ejercicios físicos, tales como las expresiones de la sifonomía y de los gestos del bebé, aún antes de que aparezca el signo, adquiere la posibilidad de comunicarse al descubrir que los simples reflejos que lo llevan a exteriorizarse en gritos o en muecas producen una reacción en su medio circundante".*

Estos gritos tienen el objetivo de llamar la atención del medio que le rodea y que Alarcos (1976) menciona como el proceso de comunicación denominado *"llamado".*

El estudio de esta etapa se centra en los aspectos de desarrollo integral del niño o niña con las funciones básicas de las emisiones fónicas. En la primera etapa de su evolución lingüística, el bebé debe desarrollar las posibilidades funcionales de los órganos con los que producirá manifestaciones lingüísticas; tiene que aprender a gobernar los aparatos de fonación y audición. Esto corresponde a un ejercicio físico sin valor comunicativo, aunque sí con la función de ejercitación articulatoria y auditiva (Navarro, 2003).

Por otro lado, poco a poco, el bebé se da cuenta que sus manifestaciones tienen una repercusión en el medio que le rodea. Según Alarcos (1976: 14), a partir de ese momento, la actividad fónica se desdobla, siendo una actividad creadora desinteresada, con carácter de juego, o bien un instrumento comunicativo de *llamado*. Se habla del principio de la comunicación, aunque en estos primeros meses sea muy básica y gestual, especialmente de tipo afectivo hacia las personas que le rodean. Este es el comienzo del desarrollo socio-emocional, mencionado con anterioridad.

Millán (1997), establece tres funciones básicas para esta etapa:

- *Ejercitación articulatoria y auditiva*: primero, sólo exploratoria de diversos sonidos; luego, también voluntaria o intencional respecto al sonido que se quiere emitir o captar.

SOLO USO ACADÉMICO

- *Identificaciones y diferenciaciones fónicas*, en la misma línea que las anteriores, una identificación fónica es cuando el niño quiere producir y produce el mismo sonido (articulatoria), o capta el mismo sonido (auditiva); diferenciación es cuando de igual modo, quiere producir y produce un sonido diferente del anteriormente emitido (articulatoria), o captar un sonido diferente (auditiva).
- *Respuesta del entorno fónico,* que incluye una amplia gama de estímulos: ruidos de la naturaleza (viento, lluvia, olas), ruidos de los animales: (ladrido de un perro, maullido de un gato), ruidos de objetos o artilugios creados por el hombre y las lenguas naturales habladas.

En resumen, en esta etapa se observan todos los aspectos relacionados, por un lado, a la emisión de los primeros sonidos y gestos relevantes para el comienzo de la comunicación humana y sus funciones; por otro lado, con el comportamiento del niño como reacción a la lengua y acciones que percibe a su alrededor, que se extiende posteriormente a una forma básica de comunicación con su entorno (Navarro, 2003).

Esta etapa comprende subetapas con características propias que se van a describir a continuación.

Prebalbuceo, vocalizaciones reflejas y gorgojeo (cero a dos meses). Durante el primer mes de vida, lo único que emite el menor son vocalizaciones reflejas o exteriorizaciones sonoras, como el llanto. Puede establecerse aquí el comienzo del proceso comunicativo ya que el niño o niña se comunica a través del llanto, que según la tonalidad denota distintos contenidos de dolor, hambre o reflejo de cualquier estado de bienestar o malestar. Con él, logra comunicar sus necesidades y si le son satisfechas, lo usará de forma intencional.

Hacia el segundo mes, se observa las primeras articulaciones espontaneas o gorgojeos, cuya emisión característica es *ajo.* Según Alarcos (1976), están

SOLO USO ACADEMICO

condicionados por la posición horizontal del bebé. Se trata de articulaciones profundas de la cavidad bucal, principalmente sonidos guturales aislados con carácter exploratorio. Considerando que este es el comienzo de la función de ejercitación articulatoria y auditiva.

Con respecto a la respuesta al entorno, se nota que el niño o niña empieza a reconocer personas y voces con claridad, y responde con sonrisas, llama la atención de los que le rodean con sonidos e imita gestos (Navarro, 2003).

Balbuceo, juego vocal (tres a seis meses), a partir del tercer mes el niño/a emite un balbuceo claro y constante, con sonidos guturales y vocálicos. La niña pasa de emitir sonidos aislados, como ejercitación articulatoria únicamente con carácter exploratorio, a emisiones voluntarias o intencionales respecto al sonido que quiere emitir. De la misma forma, empieza a realizar identificaciones y diferenciaciones, tanto articulatorias como auditivas para producir el mismo sonido o uno diferente. En este sentido se puede observar que afianza los sonidos guturales y repite de manera constante: *ga, ge* (Navarro, 2003).

Otra de los sonidos que emiten los niños a esta edad son los gritos, ya sea en señal de protesta, de alegría, para pedir algo, o cuando está enojado, que se podría también explicar respecto a su ánimo o su necesidad de algo.

Si bien durante esta etapa no se advierte una gran evolución en cuanto a la cantidad de emisiones fónicas, se observa un comportamiento que denota respuesta ante su entorno, y reacciones que lo preparan para un proceso comunicativo. Empieza a observarlo todo con detenimiento. Muestra con gestos (pataleos, movimiento de brazos, sonrisas) cuando algo le gusta. Observa los movimientos y gestos e intenta imitarlos. Nota la presencia de animales y quiere tocarlos. Siente curiosidad por todo lo que ve y oye. Le gusta que le presten atención y jueguen con él.

SOLO USO ACADÉMICO

Según Alarcos (1976), este comportamiento implica que está desarrollando las facultades receptoras, ya que responde con gestos y movimientos a las emisiones fónicas que escucha y reacciona a los elementos de la lengua menos articulados en sistemas, es decir, la entonación y elementos extralingüísticos, como el timbre de voz.

Piaget (1965) considera que en este período el niño va tomando conciencia de que las fonaciones, gorgojeos, manoteos y ruidos guturales diversos que produce tienen un efecto en su entorno próximo y de esta forma aprende a comunicarse, estableciendo relaciones entre lo que emite y el efecto que esto produce a su alrededor.

Luego del balbuceo como juego, se define la siguiente etapa, con repetición de sílabas como se define a continuación:

Balbuceo reduplicativo, imitación de sonidos (seis a diez meses), después de los gorgojeos, empiezan a sucederse una gran cantidad de sonidos, principalmente vocálicos al principio /a/, /e/, /i/, /o/, /oi/, /ui/, /ua/; junto con exclamaciones ¡oh!, sonidos o sílabas aisladas: iau, uau, miau, piau, pio, pia, ya.; y aparecen también las *lalaciones* (Castañeda, 1999), *secuencias iterativas* (Millán, 1997) o *grupos repetitivos* (Alarcos, 1976). Consisten en la emisión de sonidos mediante redoblamiento de sílabas: bobobo, mamama, mamimami, uiuiui, oioioi, uauaua, oeoeoe, bababa, papapa, ñañaña, tatata.

Antes de los seis meses, los niños o niñas han aprendido reglas básicas de su lengua nativa, a los ocho meses prestan atención a los sonidos de las palabras y almacenan estos patrones sonoros en la memoria y alrededor de los diez o doce meses pierden su sensibilidad inicial a los sonidos que no son parte del idioma que han escuchado hablar (Papalia, 2001).

Alrededor de los siete u ocho meses las posibilidades comunicativas del menor comienzan a ampliarse. Puede alcanzar objetos, los observa con detenimiento y los

SOLO USO ACADÉMICO

puede intercambiar con los adultos. Surgirá progresivamente la necesidad de nombrar estos objetos.

A este respecto, Castañeda (1999) señala un cambio notable en el comportamiento del niño debido al desarrollo de sus habilidades motoras o postulares, *abandonando* un poco al adulto, iniciando su autoafirmación, basado en los logros que obtiene con su nueva capacidad exploratoria, tanto en su propio cuerpo como en los elementos próximos a su entorno.

Bruner (1979) señala que entre los siete y diez meses el niño pasa progresivamente de la modalidad de demanda a la modalidad de intercambio y reciprocidad de las interacciones madre-hijo. En esta edad el niño realiza múltiples vocalizaciones espontáneas, tanto vocálicas como consonánticas y hasta sílabas y diptongos. Estas vocalizaciones próximas a la palabra, son las que lo conducirán pronto a emitir sus primeras palabras.

En aquel momento, cobra especial relevancia la importancia de un contexto comunicativo con el que el niño y la niña pueda interaccionar y evolucionar en su lenguaje a través de la imitación. De esta forma, se sitúa el comienzo de los propósitos o intenciones comunicativas a través de un sistema con carácter oral, llegando a un punto decisivo en el proceso de adquisición del lenguaje: la denominada constitución del signo lingüístico (Navarro, 2003).

Antes de hablar de emisiones con valor lingüístico, el signo ya se ha constituido en el plano de la comprensión. Parece que cuando se habla de la constitución del signo lingüístico se entiende que nos situamos en un plano oral, en cuanto a las emisiones fónicas que se perciben. No obstante, existe un paso previo, a que Alarcos (1976 en Navarro, 2003) hace referencia señalando que: *existe una diferencia entre descubrir el signo o reaccionar de modo correcto a las expresiones fónicas del medio y utilizar el signo de manera activa. El proceso de almacenamiento de la lengua en los diferentes y*

SOLO USO ACADÉMICO

sucesivos se ha tenido en cuenta un punto de vista cronológico, mientras que en otros no se encuentra mención alguna a la edad en la que comienzan algunas etapas, ya que la división atiende a criterios puramente lingüísticos.

Hacia el final de los nueve meses, se encuentran manifestaciones no lingüísticas a partir de lo ya mencionado anteriormente pero también otras que pueden denominarse lingüísticas, desarrolladas por el mismo autor.

a) *Secuencias iterativas*: durante este período se encuentran algunas que son simples ejemplos de exploración articulatoria, mientras que otras parecen ser el preludio del establecimiento de una relación significativa.
b) *Señales fónicas basadas en la perfección imitativa:* en las que se incluyen las onomatopeyas.

De la descripción que hace Millán (1997: 879) de la constitución de la señal fónica basada en la perfección imitativa, se destacan dos aspectos:

- *La calidad de la imitación fónica*: la imitación fónica del ruido exterior resulta diversa o variable atendiendo a distintos factores como la percepción auditiva, la destreza articulatoria, las emisiones ya incorporadas, etc. En efecto, la imitación fónica actúa respecto al ruido exterior a la manera de un filtro, que selecciona ciertos rasgos y prescinde de otros. Por consiguiente, la perfección imitativa nunca es total, sino relativa.
- *Las conexiones del significado con realidades conexas:* el significado de la señal fónica capta algunas realidades conexas que figuran en el referente efectuando una selección.
- *La relación significativa de las emisiones como fundamento de la relación establecida entre el significante y el significado del signo lingüístico:* constituyen, por tanto, el referente de la señal fónica, un referente peculiar en cuando que figura desdoblado: ruido exterior, enlazado con la imitación fónica

SOLO USO ACADEMICO

(referente del significante) y realidades conexas, vinculada con la realidad seleccionada (referente del significado).

Tanto si se habla de relación significativa o de una codificación tosca, se piensa que es un ejemplo del comienzo del establecimiento de la relación que sienta las bases de la comunicación. Pero también es cierto, como razona posteriormente Millán (1997), que esta decodificación es precaria e incluye un fuerte y decisivo condicionamiento externo, por lo que no es posible que se consoliden como el estema de comunicación humano actual. Precisamente por ese carácter no autónomo de las señales fónicas respecto de sus referentes y por ello también menciona, la individualización de cada señal fónica. Las limitaciones de la relación significativa o codificación de estas señales tienen para él, entre otras, las siguientes consecuencias:

- *Con las señales fónicas es posible acceder a la polisemia, pero no a la bomonimia.*
- *El condicionamiento externo del referente representa un obstáculo para la organización de los significados en sistemas como los campos semánticos y para la adquisición de los significados a las necesidades comunicativas de un determinado grupo humano.*

Con todo ello, Millán, concluye que la perfección imitativa no constituya la vía adecuada que posibilite en un futuro la génesis de la segunda articulación.

Respecto de lo mencionado en los apartados anteriores y en función al detalle de la explicación de cada uno de los autores con los que se ha trabajado el concepto, se puede concluir que las emisiones fónicas no podrían constituir por sí solas un sistema apto para la comunicación humana, por ello también se puede agregar que este tipo de emisiones se encuentran en el límite entre una etapa y otra, es decir, es el sistema que va a ayudar a constituir más adelante a la etapa lingüística.

SOLO USO ACADÉMICO

2.1.2 Etapa lingüística, antes de entrar en la descripción de esta fase y exponer los datos obtenidos de la misma, se debe matizar que el cambio de un hito a otro es progresivo y depende de todos los sistemas personales de cada individuo y aunque aparecen los significantes y otros elementos, sigue existiendo una actividad fónica propia de la etapa anterior, dicho de otro modo, una etapa no está separada de la otra, sino más bien, se encuentran estrechamente relacionadas y conectadas.

Alarcos (1976, p. 14) lo explica de la siguiente forma: *el período prelingüístico se prolonga más allá del momento en el que el niño lleva a cabo el descubrimiento del signo*. Para él la actividad fónica se desdobla en dos actividades diferenciadas: *una libre, creadora, privada de intención comunicativa, que sucede al balbuceo, y otra intencional, significativa y, desde un punto de vista estrictamente fonético, mucho más pobre y reducida.*

Al respecto de las matizaciones que se han presentado en cuanto a la dificultad de establecer el momento exacto de la aparición del signo lingüístico, pareciera que también hubieran diferencias en cuanto a la delimitación del comienzo de la etapa lingüística, que se puede observan en los evaluados, es decir, aún mantienen características de la etapa anterior, si bien no se observan secuencias monosilábicas constantes, se pueden apreciar secuencias bisilábicas o trisilábicas con combinaciones vocálicas y consonánticas.

Castañeda (1999, p. 85) lo sitúa en el momento en el que el niño emite la primera palabra, tal y como se manifiesta en el sistema adulto, criterio que se considera difícil de aplicar, sobre todo porque la elección de lo que se considera *la primera palabra* deben hacerla los padres, con la subjetividad que esto pueda implicar: que se pueden confirmar en la conversación con los padres, en entrevistas anamnésicas y en lo que se relaciona a lo que ellos entiendan como *palabra,* habiendo ambigüedad en el significado.

SOLO USO ACADÉMICO

Se encuentra un mayor consenso en la idea de que esta etapa comienza cuando el niño utiliza una expresión fónica (que pasa a denominarse significante) dotada de un significado concreto. Fernández (1993, p. 10-11), en su estudio sobre la teoría universalista de Jacobson (año), lo refleja de la siguiente manera: "*por lo tanto, en cuanto se refiera al estudio de la adquisición infantil del lenguaje, conviene establecer unos criterios para distinguir los sonidos que adquieren cualidad lingüística de aquellos que constituyen mero resto del período prelingüístico".*

Dentro de las investigaciones que se han comentado durante el estudio, se permite diferenciar dos momentos, por lo que se dividirá esta etapa en dos fases: constitución del signo lingüístico con carácter oral (0-12 meses) y evolución del signo hacia la palabra (13-14 meses) (Navarro, 2003).

Constitución del signo lingüístico con carácter oral (10-12 meses): la aparición del significante cambia sustancialmente el tipo de emisiones que el niño produce. Alarcos (1976) relaciona este cambio con la aparición del contraste y la oposición. Según él, es probable que el niño se centre en reconocer los rasgos distintivos de los sonidos y reduzca su repertorio fónico. Según Millán (1995-96, p. 823), todo esto se debe a que aparece ahora un nuevo centro de interés para el niño: el significado. Él denomina esta etapa *estadio germinal.* Para él *en algún momento de la vida del niño, aflora una nueva dimensión adscrita a las secuencias fónicas: el contenido*. El niño descubre la función significativa, la emisión fónica se convierte en significante y se asocia a un contenido o significado. Este es el momento al que se refiere como el de la constitución del signo *o uso continuado que implica la persistencia de la relación significante y la estabilidad del significante y la estabilidad del significante y el significado*.

SOLO USO ACADÉMICO

Las características principales de este período son:

- El carácter global de las manifestaciones lingüísticas (Alarcos) o la elementalidad más rigurosa (Millán).
- No existen ni la primera ni la segunda articulación.
- El mensaje es un signo indivisible en signos más pequeños (no hay monemas ni fonemas).
- El carácter opositivo de los sonidos.

Millán (1997-98) considera estas características en relación con el significante y el significado y las relaciona con aspectos fonéticos y fonológicos. Para él, desde el punto de vista fonético, existe una simplicidad fónica que se aplica al inventario y a la combinatoria. Respecto de eso último, solo se encuentra un elemento vocálico, en cuanto a las combinatorias solo se encuentran dos tipos de sílabas.

Luego aparece la *evolución del signo hacia la palabra (13-14 meses)* donde se mantienen las características básicas mencionadas en la etapa anterior, la simplicidad fónica del carácter opositivo, aunque aplicadas a un mayor número de emisiones.

A partir del primer año se encuentra que este sistema se va consolidando con la ampliación de significantes. Estos van aumentando en el número de sílabas, así como en sus combinatorias. Además, se van acercando progresivamente a los elementos lexicales del sistema adulto (Navarro, 2003).

Castañeda (1999: 85) describe esta situación de la siguiente forma:

> *"según algunos especialistas, a los 11 ó 12 meses el niño suele articular ya sus primeras palabras de dos sílabas directas: "mamá", "papá", "caca", "tata", dando inicio a la siguiente etapa denominada lingüística o verbal".*

SOLO USO ACADÉMICO

El niño va progresando en su lenguaje Como lo menciona Castañeda (1999), *"sustituyendo progresivamente el lenguaje gestual y superando la simplificación del lenguaje adulto a medida que va incrementando el léxico"* un individuo.

Cada vez acercándose más al habla adulta, incluso desde edades tempranas va adquiriendo sonidos que luego se van a convertir en palabras con significado Castañeda (1999), dice que *"a partir de los 12 meses (un año), incluso desde los 11 meses, el niño comienza a producir secuencias de sonidos bastante próximos a los elementos lexicales de la lengua adulta, o sea las palabras. De esta forma el niño comienza con el desarrollo lexical, contando en su repertorio lingüístico 3 a 5 palabras (mamá, papá, tata, caca, etc.…)".*

El niño y niña *"empieza también a utilizar las formas fonéticamente convencionales de la comunidad lingüística; sin embargo, aunque el niño de un año emplea idénticas palabras que el adulto, todavía no le atribuye el mismo significado a las cosas, debido precisamente a su escaso repertorio lexical" (*Castañeda, 1999*).*

Se siguen manteniendo las mismas funciones que en la fase anterior, designación de objetos o personas y demanda de objetos o alimentos, pero aplicadas a un mayor número de significantes. Además, algunos de estos significantes comienzan a ser polivalentes, es decir, el niño o niña los utiliza para referirse a distintos significados, que son diferenciados por el contexto situacional.

Esta situación es también descrita por Castañeda (1999: 88):

> *"Entre los 13 y 14 meses, el niño inicia la conocida etapa "holofrástica" (palabra-frase), en la que emite frases de una sola palabra o elementos con varios significados. Por ejemplo, la palabra "abe" (abrir) lo utiliza para expresar diferentes acciones: Abre: Abre la puerta/Abre: Pela la naranja/ Abre: Pon a un lado las cosas para…".*

SOLO USO ACADÉMICO

El niño utiliza el lenguaje no solo para emitir sonidos, sino para expresar las emociones que va sintiendo en un momento determinado, que además conoce y que con las obtiene alguna respuesta o resultado, Castañeda (1999) describe que *"los primeros pasos de la comunicación verbal del niño se caracterizan por un incremento en la "denominación", pues, ya sabe utilizar el nombre de las personas de la familia y otros próximos a él, y cuando comienza su "conversación" emplea palabras que sirven de reclamo o llamada: "¡mía, mía!" (mira, mira), etc.*

A los catorce meses también se describe que el niño o niña acompaña la palabra con un *gesto* indicando lo que quiere y dándole sentido (cuando no puede producir el concepto por completo o le falta alguna sílaba más complejas para completarlo), de este modo Castañeda (1999), indica que la *"señalización que apareció a los 10 meses ya va acompañada de la palabra que se refiere al objeto. El niño dice palabras que designan bien el objeto de la acción, la acción misma o la persona que ha de realizarla, aunque todo esto lo hace apoyándose todavía en los gestos.*

El discurso lingüístico comenzará aproximadamente de los diez a los trece meses, es decir, realiza una emisión verbal con significado, aumentando su capacidad de producir palabras progresivamente. En esta etapa los niños presentan un lenguaje pasivo mayormente desarrollado que el lenguaje activo, también se pueden referir con solo una palabra a una frase, siempre dependiendo del contexto en que se encuentre. A este proceso se le denomina holofrase (Benavides, N. y Urrutia, J., 2012:40).

A los trece meses la mayoría de los niños comprenden que existe una palabra para un objeto o suceso especifico y aprender con facilidad el significado de una nueva palabra. A pesar de esto su vocabulario aumenta con mayor lentitud, ya que la utilización de las nuevas palabras dependerá de los procesos articulatorios y la frecuencia con que se utilicen (Benavides et al., 2012).

SOLO USO ACADÉMICO

Este periodo se prolonga hasta los dieciocho meses. No obstante, hasta los veinticuatro meses los niños y niñas aumentan su vocabulario de 50 palabras hasta aproximadamente 400. Es en esta etapa donde aparecen las oraciones breves, más conocidas como discurso telegráfico (Benavides et al., 2012).

A los dos años existe una activación lingüística, alcanzando la frase gramatical, llegando a nombrar objetos, repetir canciones, poemas y hacer preguntas. Es en esta etapa donde la curiosidad de los niños y niñas pueden ser aprovechadas para fomentar la interacción niño-adulto, debido a que este último es el encargado de guiar el aprendizaje y estructurar las conversaciones. (Benavides et al., 2012: 41)

Los niños y niñas de dos años, que solo relacionan palabras con objetos a diferencia de los que tienen más de dos años, pueden adquirir conceptos, ideas y relaciones. Cerca de los tres años el número de palabras aumenta, donde disfrutan inventando palabras, aparecen oraciones breves, compuestas de tres a cuatro palabras, y en ocasiones frases más elaboradas. A diferencia del niño y niña de dos años que adquiere las palabras, el niño y la niña de tres años las utiliza. Las palabras que ya han adquirido se encuentran internalizadas por él, sin dejar de mencionar que todavía va a seguir aprendiendo nuevas palabras, las que se encontrarán en una etapa de asimilación, hasta que las pueda incorporar completamente. Es aquí donde la gramática y la sintaxis se encuentran bien desarrolladas (Benavides et al., 2012).

SOLO USO ACADÉMICO

Como indica Benavides et al, (2012) a cercano a los cuatro años los niños y niñas han alcanzado cerca de 900 palabras, siendo el lenguaje una fuente de placer, y lo usaran para poder ejercitar. Además, aparecen los monólogos y la función simbólica, donde podrán evocar un objeto ausente

Antes de los cinco años tendrán un vocabulario cercano a las 2000 palabras alcanzando la maduración del lenguaje verbal, donde se utilizan las palabras para transmitir claramente sus pensamientos, necesidades y deseos, hablando con mayor

fluidez y respondiendo de forma asertiva a lo que se le pregunta. En cuanto a la estructura y forma del lenguaje ya se encuentra completa, apareciendo oraciones largas y complejas, bien articuladas, ya que tienen una mayor habilidad para captar y seguir los hábitos lingüísticos. Es en esta etapa donde los niños y niñas se dan cuenta que las personas pueden tener ideas y pensamiento distintos (Benavides et al., 2012).

Después de observar en detalle el comportamiento de un niño o niña, desde su nacimiento hasta la etapa escolar, se puede observar que el hombre necesita comunicarse desde el primer mes de vida. Es esta necesidad junto con los estímulos que recibe y con quienes vive, son los que le permitirán desarrollar sus capacidades y *habilidades fundamentales* para la adquisición del lenguaje, y es aquí donde yace la necesidad de saber a qué se refieren estas facultades, donde se habla fundamentalmente de un entrenamiento, o ejercitación articulatoria y auditiva, que va a permitir al menor poder producir las secuencias fónicas que necesita para llevar a cabo su desarrollo comunicacional. Este proceso de trabajo se mantendrá e irá perfeccionando durante bastante tiempo y será el que permita ir, a la vez, madurando en la evolución de su adquisición lingüística.

A continuación, se desarrolla el concepto de *habilidades fundamentales* en el marco de la necesidad, de poder responder a la importancia de la atención temprana de capacidades y necesidades que van presentando los individuos en la etapa del desarrollo inicial.

SOLO USO ACADÉMICO

2.2 Habilidades Fundamentales

Hasta hace poco la etapa preverbal despertaba escasa atracción en los especialistas, pero gracias a las investigaciones actuales y mencionadas en el apartado anterior, hoy tienen un valor relevante y trascendental en la configuración del desarrollo lingüístico.

El creciente interés que la educación inicial ha suscitado en el efectivo desarrollo de habilidades de lecto-escritura en los niños y niñas, ha incrementado paulatinamente la manera en que las educadoras de párvulos (encargadas de la educación preescolar en Chile) han trabajado la enseñanza de procesos que permitan al niño percibir, recordar y atender el manejo de la lectura y escritura según su nivel.

Durante todo el proceso, el sistema de comunicación será a través de vehículos prelingüísticos, destacando los gestos, expresiones corporales y vocalizaciones, tales como gorgojeos y sonidos guturales, que variarán en su tono e intensidad. Es importante que el niño reciba la respuesta verbal desde estos primeros momentos en los que siente esa necesidad de comunicarse. Aunque no se obtenga respuesta del bebé, éste está recibiendo una información que poco a poco va a ir registrando hasta que pueda empezar a utilizarla para su desarrollo lingüístico (Navarro, 2003).

Otro período importante es el que comienza alrededor de los seis meses, durante el cual se destaca: el comienzo de una conducta comunicativa con la utilización de emisiones fónicas a modo de *secuencias iterativas* en determinados contextos, la emisión de señales fónicas basadas en la perfección imitativa, como las onomatopeyas, y la imitación de sonidos que irán enriqueciendo su inventario fónico y el descubrimiento y reconocimiento del signo lingüístico de forma pasiva (Navarro, 2003).

Finalmente, el niño comienza la fase lingüística con la constitución del signo de forma activa, estableciendo un sistema de comunicación caracterizado por su simplicidad y carácter opositivo. Para que a los seis años el niño y la niña ya haya descubierto que el lenguaje es una herramienta que puede ser utilizada para distintas aplicaciones prácticas, es en esta etapa donde van a tener lugar dos hechos trascendentales que impulsaran al proceso de maduración verbal: el inicio de la escolarización y el proceso de socialización. El inicio de la etapa escolar es un activador lingüístico, ya que enfrenta al niño ante las necesidades de adquirir y maneras nuevas

SOLO USO ACADÉMICO

palabras y conceptos, lo que le permitirá convivir con otros niños (Benavides et al., 2012).

Esta educación inicial es el primer escenario formativo en que los niños y niñas reciben normas individuales, colectivas y adquisiciones cognitivas que tienen que ver con la percepción del mundo que los rodea y una óptima preparación para el posterior rendimiento escolar. Según Rivera (1998), "… *la mayoría de las células cerebrales y las conexiones neuronales se desarrollan durante los dos primeros años y en el desenvolvimiento del cerebro-esencial para aumentan el potencial de aprendizaje – interviene no solo la salud y la nutrición de los pequeños, sino factores como el tipo de interacción social y el ambiente que los rodea*…".

Es decir, que la educación inicial es la etapa adecuada para el desarrollo de la adquisición de habilidades que serán necesarias para el aprendizaje del lenguaje y en cómo se ha estado diciendo en la adquisición de ella para posteriormente en el aprendizaje de la lectura, escritura y el conjunto de habilidades de pensamiento lógico-matemático.

Y además para agregar a la información anterior y a modo de cierre, parece de especial relevancia destacar el rol del contexto, los niños y niñas reciben una gran estimulación externa, ya que reciben constantes respuestas a lo que dicen, por lo que es de suma importancia el trabajo de los padres quienes les han hablado desde su nacimiento hasta ahora, y cuando ellos no están presenten es papel del sistema escolar responder al proceso de desarrollo de estos individuos, para ello en Chile existe el organismo rector del Estado encargado de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles, a través de una educación humanista democrática, de excelencia y abierta al mundo, que además, es inclusiva y contribuye a la formación integral de las personas (Mineduc, 2010).

SOLO USO ACADÉMICO

A pesar de que la educación inicial chilena considera el desarrollo de habilidades y destrezas orales de la lengua y la adquisición de la conciencia fonológica como claves para iniciar el proceso de lecto-escritura en el *nivel prebásico,* existen otras áreas del aprendizaje, como el desarrollo cognitivo y la motricidad fina que se consideran claves durante el período del crecimiento de los niños y niñas. A continuación, se describe el proceso de trabajo de estos elementos en este nivel, a partir de las bases curriculares de la educación parvularia.

2.3. Nivel prebásico

En Chile a partir de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2005), texto que fundamenta a la educación parvularia, se desarrolla el proceso de lectura en el primer y segundo nivel de transición a partir del núcleo de aprendizaje identificado como *lenguaje verbal*. En este núcleo, se debe trabajar la capacidad para relacionarse con otros escuchando, recibir comprensivamente y producir diversos mensajes, mediante el uso progresivo y adecuado del lenguaje no verbal y verbal, en sus expresiones, oral y escrita. Esto implica avanzar desde los primeros balbuceos y palabras a las oraciones, empleándolas para comunicarse según las distintas funciones, en diferentes contextos y con variados interlocutores, utilizando un vocabulario y estructuras lingüísticas adecuadas a su desarrollo e iniciándose, además, en la lectura y la escritura.

SOLO USO ACADÉMICO

Según las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2005):

> *Se espera potenciar la capacidad de la niña y del niño de: Comunicar sensaciones, vivencias, emociones, sentimientos, necesidades, acontecimientos e ideas a través del uso progresivo y adecuado del lenguaje no verbal y verbal, mediante la ampliación del vocabulario, el enriquecimiento de las estructuras lingüísticas y la iniciación a la lectura y la escritura, mediante palabras y textos pertinentes y con sentido.*

Los logros de aprendizajes del Núcleo Lenguaje Verbal para el primer y segundo ciclo se presentan en tres Mapas de Progreso: Comunicación Oral, Iniciación a la Lectura, Iniciación a la escritura.

- *Comunicación Oral: Se refiere a la capacidad de relacionarse con otros, escuchando en forma atenta, recibiendo comprensivamente y comunicando diversos tipos de mensajes orales, utilizando un vocabulario adecuado y estructuras lingüísticas progresivamente más complejas.*

- *Iniciación a la Lectura: Se refiere a la capacidad de iniciar la conciencia fonológica y de disfrutar, explorar, interesarse y comprender gradualmente que los textos gráficos y escritos representan significados.*

- *Iniciación a la Escritura:_Se refiere a la capacidad de interesarse por la representación gráfica y experimentar diferentes signos gráficos, letras y palabras con la intención de comunicarse por escrito.*

No sólo cabe señalar los fundamentos de la educación preescolar. Es de gran relevancia hablar de los procesos que se adquieren en el primer nivel de la enseñanza básica en el país, entendiendo que la articulación se debe dar entre ambos, y seguir una progresión, para ello, en el siguiente marco, se establecen las bases de *primero básico*, nivel que le sigue a la educación parvularia y en donde también se desarrollan los cimientos sólidos para los procesos de lecto-escritura, en función a una educación adulta.

SÓLO USO ACADÉMICO

2.4 Programa de Primero básico

Y como se menciona anteriormente, el organismo en Chile, que se encarga de entregar lineamientos para la educación en sus diferentes niveles, es el Ministerio de Educación, que por carácter gubernamental, es también la entidad encargada de velar que se cumpla una educación de calidad y fiscalizar que en los establecimientos a lo largo de todo el país, estén en concordancia a los mínimos obligatorios y

estrechamente vinculados unos con otros, en cada etapa del aprendizaje de los educandos.

Para ello, el Mineduc (2005) propone el programa de primero básico, centrado en los procesos de comprensión y expresión, que permitirá al niño y niña construir su mundo interno y las relaciones con su medio.

> *"Los niños y niñas al entrar al colegio ya utilizan, pero limitadamente el lenguaje, en el cual interferirá principalmente el docente como modelo de enseñanza, relacionando todos los agentes que rodean a los niños y niñas para enriquecer este aprendizaje, tales como la televisión y vivencias personales".*

Los elementos antes descritos permitirán que los niños vayan aumentando aprendizajes superiores, que tiene relación con entender y fundamentar respuestas sólidas y con argumentos personales de los cuales además, como lo propone el Mineduc (2005), *"debe trabajar una opinión crítica dude lo decepcionado u narraciones de lo cotidianamente vivido y así fomentar las habilidades de conciencia, organización, construcción de frases, pronunciación y respeto de turnos en el acto comunicativo".*

El lenguaje en si se toma como una función propia del ser humano, que se perfeccionará con el paso de la escolarización.

El Mineduc (2005), establece los siguientes objetivos principales que se centran en:

- *Relacionar las destrezas y el sentido por medio de la comunicación oral y escrita favoreciendo el proceso comunicativo.*

- *El lenguaje innato se perfeccionará con el lenguaje gramatical lo que se vinculará con la comprensión y expresión.*

SOLO USO ACADÉMICO

- *Se aprenderá a hablar, hablando dentro de situaciones comunicativas reales, por lo que el aprendizaje de función forma y significado se desarrollarán conjuntamente expresando nuevos significados y cada vez más complejos por mediadores en un nivel lingüístico más desarrollados.*

- *Se desarrollará una sensibilización valórica mediante la interacción con diferentes entes, como sus pares, profesores, familia, etc.*

Al término de este nivel educativo, se pretende que los niños y niñas logren expresarse oralmente en público, con una capacidad de escuchar diversas opiniones adecuadamente.

Se debe comprender que entre los niveles ya mencionados como el nivel pre-básico y el de enseñanza básica, primero básico, deben estar *articulados*, ya que ambos tienen una estrecha relación, y cronológicamente hablando el segundo le sigue al primero, además los objetivos logrados en la enseñanza preescolar, son adquiridos y potenciados para poder avanzar a la enseñanza escolar y así sucesivamente, es decir, el éxito de la educación parvularia es el resultado de las experiencias futuras en el siguiente nivel, y cuando no existe el proceso de relación entre ambos, es cuando se rompe la cadena de los progresos de niños y niñas que además están preparados respecto de su madurez cerebral para poder adquirir cada uno de los aprendizajes de la futura etapa.

Para ello es de relevancia definir este proceso, como se muestra en el siguiente apartado.

2.4.1 Proceso de articulación de la enseñanza prebásica con la enseñanza básica

SOLO USO ACADÉMICO

El concepto de articulación en la educación se refiere a un enlace o a una unión coordinada de los diversos actores que conforman el establecimiento educativo, los que acuerdan qué áreas son capaces de unificar para que así se pueda favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Los diversos procesos de transición que se suceden a lo largo de la vida suponen períodos de adaptación constantes. Cada proceso de transición requiere tomar decisiones que afectan, en mayor o menor medida, todos los aspectos de la persona. La trayectoria vital abarca diversos ámbitos de transición (Corominas e Isus, 1998).

El concepto de transición en educación se relaciona con el concepto de estadio, etapa o período en que dividimos o secuenciamos la vida de una persona. Los estadios obedecen a evolución genética o a convenciones sociales.

Para ello Corominas et al. (1998), señalan que "*la persona, en su desarrollo vital, va pasando por diversas etapas. Los cambios de un estadio a otro no ocurren de modo súbito o en un momento puntual, sino que abarcan el tránsito entre estadios y suponen períodos de adaptación.* Los aspectos en la transición se relacionan con las experiencias previas y nuevas de los individuos, es decir, lo antiguo con los aprendizajes nuevos, ambos componentes se complementan para dar paso al cambio en las etapas de la vida familiar, social y profesional de cada ser humano.

Estos cambios también se relacionan con elementos sociales, físicos y emocionales en cada persona, es así como Corominas et al. (1998), menciona que *"las transiciones suponen un cambio en el modo de ver nuestra vida. Comportan cambios de carácter psicológico (variaciones emotivas, redefinición del autoconcepto, distinto nivel de autonomía, ...) o sociológico (cambio de estatus, nuevas relaciones interpersonales, etc".*

SOLO USO ACADÉMICO

Schlossberg (1984) conceptualiza *"la transición como un hecho, acontecimiento o situación que produce una transformación en la comprensión de sí mismo y del entorno. Por consiguiente, requiere un cambio en su comportamiento y sus relaciones. Contexto, previsión, generalización y duración de las transiciones, generarán diversas situaciones que influirán en los aspectos personales, familiares, escolares, sociales, relacionales económicos y de intereses y valores".*

Cada proceso de transición requiere tomar decisiones que afectan, en mayor o menor grado, todos los aspectos de la persona: deben aprenderse nuevos roles sociales, profesionales y familiares.

En cada transición el individuo debe realizar una doble acción, según Echeverría (1996):

a) *Integrarse en el nuevo rol hacia el que transita,* adaptándose a la nueva situación.

b) *Desarrollar su personalidad*, de tal modo que cada nuevo estadio posibilite la consolidación de alguna característica personal, en la tendencia hacia la autorrealización.

Entender la educación como un proceso de transiciones sincrónicas y diacrónicas permite atender a la continuidad, gradualidad y coherencia que han de facilitar el proceso educativo *(*Gimeno, 1996*).*

Durante un día de clase se pueden producir una cantidad de *microtransiciones* sincrónicas (cambios de profesor, de materia, de actividad, etc.), que exigen gran capacidad adaptativa y este tránsito continuado puede dificultar la continuidad de los aprendizajes. Los estudios en este campo son escasos, pero el problema es latente ya desde el nivel de preescolar (Connell y Carta, 1993).

SOLO USO ACADÉMICO

Más a fondo en las transiciones diacrónicas es cuando ocurre en esencial la gradualidad y continuidad como menciona (Gimeno, 1997):

> *"A veces, la frontera y la discontinuidad que provoca el hecho de que haya transiciones son la consecuencia que el propio sistema escolar sea el resultado de una agregación de diversos tipos de educación que históricamente han tenido vidas, en cierto modo, paralelas la génesis de las cuales no ha derivado de un diseño unitario desde el inicio".*

Complementando lo anterior, los procesos de transición tienen relación a los constantes cambios o movimientos en las experiencias de cada individuo, donde se observan *"finalidades distintas, estilos pedagógicos diferentes, formas matizadas de tratar los alumnos, grados de rigor en las exigencias, etc. Este es el caso de la conexión entre la subcultura de la enseñanza primaria y la secundaria"* (Gimeno, 1997)

Según Corominas et al. (1998), "*en las transiciones escolares podemos considerar diversos elementos: el momento madurativo del alumno, el contenido del curriculum tanto en su dimensión estrictamente instructiva como en la dimensión afectiva y actitudinal, y el lugar donde se realizan los estudios, especialmente si la transición supone cambio de escuela. La primera transición social se produce cuando el niño o la niña ingresan en el mundo escolar. Debe abandonar un entorno conocido, más o menos protegido, donde desempeña el rol de protagonista, para integrarse en un mundo completamente diverso".*

Los procesos esenciales en esta transición consisten en la socialización. La relación entre compañeros y compañeras de la misma edad comporta aceptar unas normas comunes y reconocer la autoridad de una persona adulta sobre el grupo. Del egocentrismo, propio de la edad infantil, debe evolucionar hacia un comportamiento orientado hacia el grupo (Corominas et al. 1998).

SOLO USO ACADÉMICO

El control de la impulsividad (Feuerstein y Hoffman, 1989) será esencial en este proceso y a lo largo de toda su vida escolar. Se inicia el proceso escolar de aprendizajes conceptuales, procedimentales y de actitudes. Las primeras experiencias proporcionan al niño o niña los puntos de referencia esenciales para su proceso escolar.

No cabe duda de que, en esta transición es imprescindible la coordinación de acciones del centro escolar y los padres, para facilitar la adaptación a la nueva situación y observar la evolución de la personalidad tanto en el ámbito escolar, como en el familiar.

En esta etapa educativa, en general, se le da a la transición familia-escuela la atención e importancia que tiene. Los procesos educativos se construyen en torno al proceso de transición. Se procura la participación de la familia en el ámbito escolar. Se intenta que la transición sea poco brusca y se propicia la flexibilidad, teniendo en cuenta las diferencias personales de cada niño (Corominas et al., 1998).

En general, el paso a la Educación Primaria y los posteriores cambios de ciclo se viven con alegría por cuanto suponen un ascenso, un hacerse mayor. Gimeno (1996), los denomina *"procesos de progresión"* y describe que "*en numerosas ocasiones no comporta un cambio de escuela, facilitando así la transición".*

Gimeno (1996) menciona que el mayor cambio que se produce en los primeros años de la enseñanza básica se debe *"en el campo de los aprendizajes".*

Mientras que en la enseñanza preescolar los procesos de aprendizaje se deben, a cuestiones de desarrollo personales y habilidades fundamentales para esta etapa del desarrollo como lo describe Gimeno (1996) "*especialmente del proceso preparatorio*

SOLO USO ACADÉMICO

para la lectura y escritura, se produce de manera reposada, sin grandes presiones externas, la incorporación a la educación primaria modifica el panorama.

Ocurre que en el proceso de la enseñanza básica las exigencias son mayores tanto sociales como personales y es así como *""alumnos y profesores se ven sometidos a una presión social y académica considerable: Se exige aprendizajes rápidos en lenguaje y matemáticas"* (Gimeno, 1996).

Y es aquí donde también entran en juego las emociones y experiencias positivas o negativas y altamente significativas de cada individuo, habiéndose presentando las exigencias sociales mencionadas anteriormente, aquella persona que no haya alcanzado estos altos estándares *"se retrasa ligeramente en la maduración personal, inicia un calvario de experiencias negativas, que se conoce con el nombre de fracaso escolar*" (Gimeno, 1996).

Para que los niños y niñas de un establecimiento educativo adquieran aprendizajes significativos, es necesario que exista una articulación entre niveles, ya que de esta forma se podrán unificar contenidos curriculares, entre ambas etapas, *la preescolar* y *la escolar básica*.

El proceso de articulación es fundamental para que los niños y niñas obtengan un adecuado aprendizaje, respetando su nivel de desarrollo y características, es por esto que es trascendental cumplir con los objetivos que plantea el Ministerio de Educación (2001), lo que facilitará la adquisición del lenguaje oral. También constituye un importante aporte para la labor de los docentes, ya que al saber si existe proceso de articulación será más fácil lograr los objetivos esperados.

En la década de los 80` fue el primer estudio internacional donde participó Chile, junto con otros países latinoamericanos. En este, se concluyó que la educación parvularia, era fundamental para iniciar a niños y niñas de sectores vulnerables

SOLO USO ACADÉMICO

respecto al comienzo del primer año básico. Se esperaba que entre los niveles, se produjeran diálogos y proyectos en conjunto, enfocados a la enseñanza y aprendizaje del lenguaje: oral, escrito e iniciación a las matemáticas (Benavides et al., 2012).

En la década de los 90`, junto con la reforma curricular, se plantearon nuevas propuestas y formas de trabajo para llevar la articulación al aula, principalmente para la mejora en la transición de educación pre-básica a educación básica.

Proceso de articulación, según el Mineduc (2001), se refiere al paso del infante del hogar a la educación inicial y de esta última a la educación básica, donde debiera haber continuidad en los aprendizajes que van integrando y construyendo los niños. Este tema es de vital importancia, puesto que marca el periodo de desarrollo temprano y la socialización fuera del hogar.

La etapa de la educación básica, es muy compleja para el infante, ya que debe pasar del nivel preescolar a ser un estudiante regular, por ende, las personas que mejor deben estar preparados con metodologías adecuadas son los docentes que deben favorecer la continuidad de estos ciclos, evitando que se produzcan cambios desfavorables o una adaptación inadecuada. La inadaptación se puede ver reflejada en el mantenimiento de la atención, desquites emocionales, tales como llanto, negatividad, intranquilidad, ansiedad, alteración en el control del esfínter, etc. (Benavides et al., 2012).

Este tema es de gran relevancia para todos, y es por ello que en diversos países tales como Colombia y estudios como los del Instituto Superior Pedagógico de Cuba, se discute cuáles son los parámetros que debe tener una adecuada articulación, buscando diversas opciones, entregando propuestas que ayuden y permitan una mejora del sistema tanto a nivel de implementación, como de ayuda docente (Benavides et al., 2012).

SOLO USO ACADÉMICO

A nivel nacional, el Mineduc (2001), por medio de la Ley de Articulación Preescolar y Educación Básica, aprobada el año 2001, propone a los niños como sujetos activos de su propio aprendizaje, donde el establecimiento educacional debe contar con su propia organización docente, actividades y medidas que permitan asegurar un buen ingreso, retención y progreso escolar, siendo modificadas en relación a las necesidades de cada nivel educativo, lo que permitirá la evaluación al final de cada uno de los años y así buscar mejoras. En base a dicha Ley, se establecen criterios técnicos de articulación, los que se describen:

> Artículo 1º.- Los establecimientos educaciones que cuentan con nivel de educación parcelaria deberán desarrollar actividades técnico-pedagógicas, destinadas a mejorar la articulación entre el currículo de este nivel educativo con el de enseñanza básica. Entre ellas:

- Intercambio de prácticas pedagógicas que vinculen los ámbitos de experiencia para el aprendizaje de la educación parcelaria, son los subsectores de aprendizaje.

- Elaboración, diseño, planificación e implementación de actividades conjuntas.

- Diseño de estrategias de evaluación comunes y graduadas de acuerdo con los requerimientos de cada uno de estos niveles.

- Análisis y definición de normas de convivencia escolar comunes, las que deben quedar plasmadas en el proyecto educativo institucional de la escuela.

Todo esto enfatizando en la importancia de la transición de un nivel a otro y más cuando ellos pasan de la enseñanza preescolar a la enseñanza básica, donde las habilidades fundamentales trabajadas en el primer nivel toman importancia y son el anclaje a los aprendizajes futuros de la lectura y los procesos de lecto-escritura.

SOLO USO ACADEMICO

Durante este proceso se desarrolla una gran cantidad de habilidades; centrado en los procesos de investigación de este trabajo, una de esas habilidades fundamentales son las *habilidades metalingüísticas*, siendo estas cimiento de muchos aprendizajes, para ello se describirá su concepto y relevancia en el desarrollo integral de niños y niñas.

2.5 Habilidades Metalingüísticas

El proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje se produce durante los primeros años de vida del individuo, periodo en el que es fundamental que se reciban los estímulos adecuados para garantizar una óptima adquisición lingüística.

El lenguaje está dividido en cuatro dimensiones y una de ellas son las habilidades metalingüísticas que tienen relación con la capacidad para reflexionar acerca de la propia lengua. Y dentro de esta habilidad se encuentra la conciencia fonológica siendo la habilidad metalingüística más importante en la etapa inicial del aprendizaje de la adquisición de la lectura y escritura. Para ello, el autor Van Kleeck (1994), define que *"las habilidades metalingüísticas se refieren a dos tipos de conocimiento del lenguaje en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura. El primero se refiere a la conciencia de que el lenguaje es un código arbitrario y convencional, y el segundo a la conciencia de que el lenguaje es un sistema constituido por diferentes elementos".* Es decir, que los alumnos deben estar conscientes de la importancia del lenguaje, ya que es un medio que permite que cada individuo elabore, exprese y comunique sus pensamientos.

De acuerdo con lo anterior, autores como Tunmer, Pratt y Herriman (1984; en Arriagada 2010:16), sostienen que la conciencia metalingüística es la capacidad del niño para reflexionar y manipular los elementos que estructuran el lenguaje (fonemas, palabras, estructura de las proposiciones) tratándose este, como un objeto de

SOLO USO ACADÉMICO

conocimiento en sí mismo. Haciendo uso del lenguaje para producir y comprender enunciados, como del conocimiento de los elementos que se usan y así describir el lenguaje, tales como fonema, palabra, frase, etcétera.

El momento preciso en que se adquiere la capacidad de reflexionar sobre la lengua aún no se ha determinado, ya que, el primer planteamiento señala que la "*conciencia metalingüística surge al mismo tiempo que la adquisición del lenguaje, en etapas tempranas de la vida, la segunda teoría apuntaría a que la conciencia metalingüística se desarrolla en la niñez media, es decir, entre los 4 y 8 años y se relaciona con un cambio más general en las capacidades de procesamiento de la información que se produce durante este período. Finalmente, el tercer planteamiento postula que la conciencia metalingüística se presenta después del inicio de la educación formal y es el resultado del aprendizaje de la lectura"* (Tunmer y Herriman, 1984; en Arriagada, 2010:16).

Según lo anterior, la capacidad de reflexionar sobre la lengua puede desarrollarse desde la educación preescolar hasta el nivel prebásico, estas habilidades lograrán originarse en el niño de manera evolutiva y acompañamiento de un plan de trabajo enfocado en la estimulación del lenguaje, el cual se concreta en tres niveles *conciencia léxica*, *conciencia silábica* y *conciencia fonológica*.

SOLO USO ACADEMICO

2.5.1 Conciencia Léxica

Desde los dos primeros años de vida, el niño comienza a identificar palabras y sonidos en el ambiente, transformándose en un recurso lingüístico esencial, puesto que permite al niño pedir, comunicar e indicar lo que quiere o desea; poco a poco este repertorio de palabras expresivas comenzará a incrementar notablemente. En la medida que desarrollan el lenguaje, van ampliando las funciones de este, es decir, mayor clarificación para realizar peticiones, interactuar con el otro, crear narraciones breves y denominar objetos, entre otras.

El vocabulario alcanzado en los primeros años de vida es fundamental para el desarrollo lector, cobrando cada vez mayor relevancia, así los confirman los resultados del estudio de Cunningham y Stanovich en 1997. "*¿Quiénes establecen qué?, los niños con un desarrollo bajo en lenguaje, el procesamiento fonológico tendría menos valor predictivo sobre la lectura que en los niños con un desarrollo lingüístico normal.*" De ahí la importancia del desarrollo precoz de los componentes del lenguaje principalmente léxico-semántico, puesto que son requisito fundamental para avanzar hacia un dominio experto de la lectura, que supere la comprensión literal de textos simples.

2.5.2 Conciencia silábica

En el marco general de la investigación lingüística, habría que decir que, como unidad fonológica específica, la sílaba ha sido considerada a partir de muy distintos enfoques. A pesar de haberse demostrado su validez y funcionalidad fonológicas, de que es claramente sentida por los hablantes y de que, además, juega un papel fundamental dentro del sistema fónico de las lenguas, no existe todavía una caracterización que sea aceptada como válida para la mayoría de los investigadores.

Dentro de las corrientes tradicional y estructural, algunos autores señalan que todos los rasgos concernientes a la sílaba son de orden fonético. Otros, partidarios de una concepción fonológica, se inclinan por negar el carácter fonético de la sílaba, tomando en cuenta sólo su valor funcional. Por otra parte, los fonólogos generativistas plantean que la importancia de la sílaba radica en poder constituir *picos de sonoridad*.

Saporta y Contreras (1962) plantean que la organización de palabras en sílabas va a estar especificada por una gramática que genera estructuras jerárquicas. Así, la sílaba estaría conformada por un núcleo (N) acompañado por elementos facultativos denominados cabeza (Ca) y coda (Co). Entre los seguidores de la fonología no lineal,

SOLO USO ACADÉMICO

algunos autores como Selkirk (1982) opinan que la sílaba es una unidad fonológica organizada jerárquicamente, de acuerdo con reglas de estructuración de la lengua.

Desde una perspectiva funcional, Fudge (1969) le asigna un doble papel a la sílaba: la concibe como un “universal fonológico”, pues provee la base de sustentación sobre la cual recaen los señalamientos lingüísticos y prosódicos (acento, timbre, tono), y, además, da cuenta de las restricciones fonemáticas de las lenguas.

Queda demostrada entonces la consideración de la sílaba en la teoría fonológica, no sólo desde el punto de vista de su valor estructural, sino también del funcional. Se asume que, al desarrollar su lengua materna, el niño internaliza el conocimiento acerca de la estructura y funcionamiento de la sílaba (conciencia silábica), cuestión que posteriormente pondrá en práctica en el aprendizaje de la lengua escrita. Esta consideración sería asimismo contraria a la creencia según la cual el desarrollo del lenguaje infantil parte de unidades menores que la sílaba (por ejemplo, el sonido o fonema) o mayores que ella, como pudiera ser argumentado por ciertas metodologías que suelen partir de unidades globales como la palabra o la oración, para citar dos casos concretos.

SOLO USO ACADÉMICO

Adicionalmente, partiendo de los aportes de la psicolingüística evolutiva, y refiriéndose de manera exclusiva al desarrollo del sistema fonológico, se ha comprobado que el niño desde muy temprana edad intenta comunicarse con los seres que lo rodean a través del lenguaje oral. Hacia los seis meses, comienza la etapa del balbuceo, caracterizada por articulaciones vocálicas parecidas a [a], [e], algunas veces acompañadas de sonidos consonánticos que se asemejan a [p], [g], [t] resultando estructuras silábicas del tipo CV [pa], [ge]. Posteriormente estas combinaciones se reduplican hasta constituir secuencias del tipo [papa], [tete]. Esto puede significar que el desarrollo fonológico infantil se inicia con articulaciones vocálicas que luego son acompañadas por consonantes, constituyendo de esta manera –y desde muy temprana edad– la estructura silábica universal CV, para luego, mediante mecanismos

fonológicos más complejos, construir y desarrollar el resto del sistema fonológico de su lengua materna (Barrera-Fraca, 1991-1997).

Si se intentara establecer una relación entre este primer estadio de desarrollo de la fonología con las etapas iniciales del aprendizaje de la lengua escrita, se podría notar que, de acuerdo con los resultados obtenidos en las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1986: 19), los niños "*segmentan el nombre en sus elementos constituyentes dividiéndolo en sílabas. El método empleado consiste en hacer corresponder una sílaba a cada segmento escrito*".

De modo que, tanto en el plano del desarrollo del lenguaje como en el aprendizaje de la lectura, la estructuración y la segmentación en sílabas, permite suponer que en ambos procesos el niño pone en funcionamiento su conciencia y su competencia lingüística en términos de la *conciencia silábica*, para poder realizar la *conciencia fonológica* o viceversa.

SOLO USO ACADÉMICO

2.5.3 Conciencia Fonológica

La conciencia fonológica es entiende como aquella capacidad que permite concientizar la manera en que las palabras están organizadas y constituidas, según Treiman (1991) menciona este concepto como "*como la capacidad para reflexionar sobre las subunidades y manipular el lenguaje hablado: sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas*"**.**

Mendoza (2001; en Ackermann y Guerrero, 2004: 53), plantea que el desarrollo de la Conciencia Fonológica se da en tres niveles:

1º Sensibilidad a la rima y aliteración: es lo primero que puede adquirir el niño, a través del descubrimiento de dos palabras o pronunciaciones que suenan similar, pudiendo agrupar al principio o al final, es decir, sonidos finales e iniciales de las palabras.

2º La conciencia silábica: esta se dará en niños pre-lectores, que conocen las palabras y son capaces de diferenciar las sílabas que en ella se encuentran, delimitando la extensión de las mismas.

3º Conciencia de entidades intrasilábicas: en este nivel, el niño debería ser capaz de diferenciar las partes que integran una palabra, más específicamente una constituida por las consonantes iníciales y una segunda parte, formada por la vocal y las consonantes siguientes, logrando así llegar a una conciencia silábica.

Se ha comprobado a través de un estudio de Bryan et al. (1990; en Vargas y Villamil, 2007), que el desarrollo temprano de la conciencia fonológica es fundamental, ya que dicha investigación resume que la conciencia fonológica evaluada a los cuatro años se correlacionaba significativamente con la conciencia fonológica evaluada a los seis años. Es decir, que cuando los alumnos ingresan a la educación escolar, la conciencia fonológica resulta ser indispensable, ya que, se adquieren habilidades fundamentales para facilitar la lectoescritura al momento de ingresar al primer ciclo.

Por otra parte, un estudio realizado por Jiménez et al (1995; en Rodríguez 2010), señala que el desarrollo de la conciencia fonológica comienza en primero básico y finaliza en segundo; además, en dicho estudio se establece que la conciencia fonológica se manifiesta en niveles de complejidad creciente a través de la edad, en relación con dos dimensiones: la *complejidad lingüística* y las *operaciones cognitivas*. En relación con las actividades cognitivas, el desarrollo se debe a un avance desde operaciones simples, tales como distinguir sonidos diferentes hasta omitir o agregar unidades fonológicas y en grado creciente de complejidad. En consecuencia, la conciencia fonológica se adquiere paulatinamente, en primer lugar, aparece la capacidad para manipular las palabras, luego las sílabas y, por último, los fonemas.

SOLO USO ACADÉMICO

No obstante, es posible que se presenten bajos rendimientos durante el proceso de la adquisición de la lectoescritura, uno de ellos es el diagnóstico de TEL, que es realizado por el equipo de profesionales, considerando según las investigaciones que es un grupo de alto riesgo desde la educación infantil, ya que sus dificultades en el lenguaje oral y en conciencia fonológica son factores predisponentes a los trastornos específicos del aprendizaje y en la lectoescritura (Catts y Cols, 2001; en Celdrán y Zamorano, 1998).

La conciencia fonológica es entendida como aquella capacidad que permite concientizar la manera en que las palabras están organizadas y constituidas, "*así como a la capacidad para reflexionar sobre las subunidades y manipular el lenguaje hablado: sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas*" (Treiman, 1991).

De acuerdo con lo anterior, para propósitos del estudio se utilizará el concepto de conciencia fonológica para determinar las habilidades que tienen los niños para identificar y comprender que un sonido estará representado por un signo gráfico, y que en consecuencia la unión de uno o más de esos sonidos determinará la construcción de las palabras.

Se ha comprobado a través de un estudio de Bryan et al. (1990) que el desarrollo temprano de la conciencia fonológica precede el desarrollo fonológico, ya que dicha investigación resume que la conciencia fonológica evaluada a los cuatro años correlacionaba significativamente con la conciencia fonológica evaluada a los seis años.

Por otra parte, Jiménez et al (1995) señalan que "*se desarrolla entre el comienzo período de educación preescolar y el término del segundo año básico, establecen que la conciencia fonológica se manifiesta en niveles de complejidad creciente a través de la edad, en relación con dos dimensiones; la complejidad lingüística y las operaciones cognitivas".*

SOLO USO ACADÉMICO

2.6 Habilidades cognitivas

La adquisición de la lectura requiere del desarrollo de habilidades cognitivas que van a facilitar dicho proceso. Arquijo (2007) señala *que "los prerrequisitos que con mayor frecuencia se han comunicado son el procesamiento fonológico, la denominación automatizada rápida, la automaticidad motora, la percepción del habla y la memoria a corto plazo. La lectura exige, además, una serie de habilidades de tipo cognitivo como son atención, memoria, lenguaje y abstracción".* Cada una de estas habilidades serán exigidas que el niño alcance en el nivel prebásico, para luego iniciar la lecto-escritura, de manera efectiva, en primero básico (Bravo, Orellana y Villalón 2004; en Nuñez y Santamarina, 2014: 81).

Por lo tanto, el comienzo del aprendizaje de la lectoescritura también dependerá del desarrollo cognitivo del niño en el momento de iniciar el proceso de aprendizaje; en el caso de que el docente observe algún tipo de dificultad debe evaluar, analizar y tomar las medidas oportunas para desarrollar junto con los profesionales idóneos, un plan de trabajo que contemple estrategias y metodologías que puedan potenciar las habilidades descendidas y favorecer el desarrollo del proceso lectoescritor.

Otras de las habilidades que permiten el trabajo y progreso del proceso lecto-escritor, son la *memoria*, la *atención y las funciones ejecutivas.* Por ello, es de interés definir cada uno de estos conceptos y destacar su importancia en el aprendizaje de los menores. Procesos que, además, no forman parte explícita de los núcleos de formación que entregan las bases curriculares, ni de los planes y programas antes descritos, pero que son fundamentales en el proceso madurativo de los niños y niñas en formación preescolar y básica del sistema escolar chileno.

2.6.1 Memoria

SOLO USO ACADÉMICO

La adquisición y el dominio de la lectoescritura se han constituido en bases conceptuales determinantes para el desarrollo cultural del individuo. En el desarrollo de este proceso intervienen una serie de procesos psicológicos como la percepción, la memoria, la atención entre otros.

La memoria es una función cognitiva de nivel superior, de suma importancia para la adquisición de otras habilidades cognoscitivas y también para el proceso de lectura y escritura, propiamente tal. Incluso algunos autores han llegado a comparar la memoria con el aprendizaje, "*en la medida que cualquier aprendizaje en este caso, la lectura que haya logrado un individuo, necesariamente ha debido ser registrado en la memoria. Aunque no son el mismo concepto, es indudable que se relacionan entre sí*" (Romero y Hernández, 2011) .

Dicho aprendizaje, es un proceso mediante el cual se adquiere nueva información y la memoria es la persistencia de lo aprendido; "*sucede con la memoria instantánea, que tiene un curso temporal menor a un segundo; la memoria inmediata, de segundos a minutos; la mediata, de minutos a horas y la memoria tardía, que está en el intervalo de días, meses y años; todas ellas pueden evolucionar al olvido*" (Carrillo-Mora, 2010) . Muchas habilidades cognitivas como el lenguaje, se relacionan con la memoria, ya que esta permite guardar y recuperar, pensamientos, ideas y experiencias individuales y colectivas, haciendo de este proceso uno de los más complejos.

SOLO USO ACADÉMICO

Así como la memoria hace parte de la vida contextual del sujeto, también juega un importante papel en los procesos adquisitivos de la lectura; lo normal hasta la década de los setenta, era estudiar los procesos de adquisición del lenguaje escrito como derivados del proceso de desarrollo del dibujo, según estudios realizados por Hildreth (en Eustache 2010), y por Lurcat (en Matute 2010). En cambio, durante la década siguiente se llevaron a cabo varias investigaciones que tenían un común denominador; la aceptación de que el "*aprendizaje del lenguaje escrito no puede quedar reducido a una mera asociación entre formas gráficas y sonoras; por el contrario, dicho aprendizaje*

consiste en una reconstrucción conceptual del objeto a conocer por parte del niño" (Ostrosky-Solís, 2006) , en donde la memoria genera una conexión entre lo que el sujeto ha aprendido en relación a sus experiencias, las cuales conjuga a través de redes diversas que ponen en funcionamiento los mecanismos de adquisición de la lectura.

La memoria es una actividad cerebral que permite manipular recibir, guardar y recuperar información del ambiente que lo rodea. Actúa como un sistema que provee el almacenamiento temporal de la información permitiendo el aprendizaje de nuevas tareas que exigen razonamiento. Y es uno de los elementos claves que se involucra en la actividad cerebral que origina el aprendizaje de habilidades. (Portellano y García, 2014).

La memoria y la lectura están estrechamente relacionadas, por cuanto las áreas cerebrales que permiten su realización, interactúan para lograr la comprensión de la información; siendo de gran importancia la memoria de trabajo, para llevar a cabo el proceso de adquisición del código lector, específicamente con respecto al reconocimiento y asociación fonografémica; puesto que se involucra en procesos tales como: recibir, analizar y procesar cada uno de los sonidos del lenguaje (fonemas), que van luego a los almacenes de información de la memoria a largo plazo. Igualmente, la memoria de trabajo ayuda en el procesamiento de información, es decir, en los diferentes procesos cognitivos que permiten la codificación, el procesamiento y registro de información instantánea. Además, la memoria de trabajo facilita el procesamiento fonológico (Romero y Hernández, 2011) .

SOLO USO ACADÉMICO

2.6.2 Atención

Desde la neuropsicología, Portellano y García (2014) señalan que la atención, es "…*un sistema selectivo que permite procesar la información de forma eficiente. Se puede definir del siguiente modo: es un sistema funcional de filtrado la información, de naturaleza compleja, multimodal, jerárquica y dinámica, que permite seleccionar,*

orientar y controlar los estímulos más pertinentes para llevar a cabo una determinada tarea sensoperceptiva, motora o cognitiva de modo eficaz". Dicho esto, se considera como una actividad cerebral básica que permite seleccionar los estímulos del ambiente, cuya habilidad es fundamental para cursos posteriores porque es en este nivel donde se adquieren habilidades para reconocer, discriminar los estímulos visuales e interpretarlos, asociándolos a experiencias anteriores.

Hernández (2012), define los siguientes tipos de atención:

Atención interna y externa: la atención interna se refiere a la capacidad del individuo para atender sus propios procesos mentales o cualquier estimulación interoceptiva, como las sensaciones físicas que se llevan a cabo en estado de relajación; y, como su nombre lo indica, la atención externa se refiere a aquella que es captada por cualquier estímulo externo como, por ejemplo, los sonidos de la circulación vehicular, cuando el individuo va manejando.

Atención voluntaria e involuntaria: la atención voluntaria depende de la decisión del individuo de centrarse en una actividad específica y la involuntaria depende de la fuerza con que el estímulo llega al sujeto. Ejemplo de la atención voluntaria es atender cuando alguien nos está enseñando a hacer algo; y de la atención involuntaria es voltear hacia el lugar donde se genera un sonido estrepitoso.

Atención abierta y encubierta: la atención abierta es aquella que va acompañada con respuestas motoras, como voltear la cabeza al percibir un sonido fuerte; la atención encubierta no tiene una respuesta perceptible como, por ejemplo, intentar escuchar una conversación sin que los protagonistas lo noten.

Atención dividida y selectiva: la atención dividida se refiere a aquella que es captada por varios estímulos simultáneamente, como cuando alguien está trabajando con la computadora, platicando a través de un chat y escuchando música. La atención

SOLO USO ACADÉMICO

selectiva se da cuando el individuo focaliza su interés hacia un solo estímulo, aunque en el ambiente haya varios, como, por ejemplo, platicar con una sola persona cuando se está en una fiesta.

Atención visual/espacial y auditiva/temporal: ambas dependen de la capacidad sensorial a la que se aplique; la visual tiene que ver con el espacio y la auditiva con el tiempo que dure el estímulo; algunos ejemplos son el ver una película y escuchar la radio, respectivamente.

2.6.3 Funciones Ejecutivas

En este aspecto los mismos autores, Portellano y García (2014), definen a las funciones ejecutivas como *"un conjunto de habilidades cognoscitivas que tienen como principal objetivo el logro del éxito en la culminación de planes, tratando de dar solución a las tareas novedosas y complejas. Para conseguirlo, es necesario establecer metas, organizar, planificar, iniciar, anticipar, autorregular, monitorizar y verificar las actuaciones".* Es fundamental que el alumno sea capaz a través de estas destrezas, de organizar y actuar frente a cualquier tipo de actividad. Por lo tanto, es importante desarrollar este tipo de habilidades durante toda la escolaridad y comenzar en el momento oportuno a estimularlas, puesto que el rendimiento en diversas tareas consideradas ejecutivas experimenta mejoras significativas durante el periodo preescolar (Carlson, 2005). Esto se debe a la maduración de regiones corticales que se especializan durante la etapa escolar (Garon, Bryson, y Smith, 2008; Gogtay et al., 2004).

SOLO USO ACADÉMICO

2.7 Desarrollo psicomotor

Se ha hecho necesario, describir el desarrollo motor como una habilidad elemental en el crecimiento del ser humano, pero también de gran importancia en el desarrollo de la escritura, de la motricidad fina y gruesa, y en el progreso de los aprendizajes de

niños y niñas en los diversos niveles escolares, pero principalmente en los períodos que está abarcando esta investigación, preescolar y escolar (primero básico).

El término psicomotricidad tiene dos acepciones básicas. Para algunos, como García y Martínez (1991), la psicomotricidad supone la interrelación entre las funciones neuromotrices y las funciones psíquicas en el ser humano. Para otros, hace referencia al conjunto de técnicas encaminadas a un desarrollo global que, partiendo de la educación del movimiento y gesto, posibilite alcanzar la función simbólica y la interacción correcta con el medio ambiente. En la actualidad la psicomotricidad contempla ambas acepciones. Basándose fundamentalmente en los trabajos de Cobos (1999) y Picq y Vayer (1977), se expone aquí aquellos aspectos del desarrollo psicomotor que son la base de los aprendizajes escolares. Estos aspectos son los que han generado más investigación, así como mayor número de programas y estrategias de intervención.

A través de la psicomotricidad se pretende conseguir la conciencia del propio cuerpo en todos los momentos y situaciones de la vida socio educativa, el dominio del equilibrio, del control y eficacia de la coordinación global y segmentaria, el control de la inhibición voluntaria de la respiración, la organización del esquema corporal y la orientación en el espacio; una correcta estructuración espaciotemporal, genera las mejores posibilidades de adaptación a los demás y al mundo exterior.

Una definición que ha intentado integrar todas las acepciones del término psicomotricidad es la que han elaborado De Lièvre y Staes (1992), para quienes la psicomotricidad es un planteamiento global de la persona. Puede ser entendida como una función del ser humano que sintetiza psiquismo y motricidad con el fin de permitir al individuo adaptarse de manera flexible y armoniosa al medio que le rodea. Puede ser entendida como una mirada globalizadora que percibe las interacciones tanto entre la motricidad y el psiquismo como entre el individuo global

SOLO USO ACADEMICO

y el mundo exterior. Puede ser entendida como una técnica cuya organización de actividades permite a la persona conocer de manera concreta su ser y su entorno inmediato para actuar de manera adaptada. Sería preciso matizar que la intervención psicomotriz no obedece a una única pauta, sino que existen diversas orientaciones de la práctica y diferentes enfoques metodológicos para realizarla.

Etimológicamente la palabra psicomotricidad se deriva de Psique (mente) y de motor (movimiento), lo que hace referencia a la influencia de la mente en el movimiento o a actuar según lo que indica la mente. La psicomotricidad es un vocablo que ha sido creado desde la neuropsiquiatría, y que consigue fundar sus principios en el inicio del siglo XX donde Ernest Dupré definió el *síndrome de debilidad motriz* haciendo referencia por primera vez a este concepto, evidenciando de esta manera la similitud entre acción psíquica y acción motriz (Jiménez, 1998).

Luego, Henri Wallon y los aportes de la psicobiología dieron importancia al desarrollo emocional del niño y niña basándose en la unidad psicobiológica del individuo y del ambiente. De ahí la importancia del movimiento en su desarrollo psíquico y en la construcción del esquema corporal que debe ir adquiriendo.

Por otro lado, Jean Piaget indica que esa actividad psicomotriz es el inicio del desarrollo de la inteligencia y que el conocimiento corporal tiene relación no solo con el propio cuerpo, sino que también se relaciona constantemente con el cuerpo de otros.

La práctica de la psicomotricidad se ha desarrollado tanto con un planteamiento educativo como clínico (reeducación o terapia psicomotriz). En el ámbito educativo tiene una concepción de vía de estimulación del proceso evolutivo normal del individuo en sus primeros años (normalmente desde el nacimiento hasta los ocho

SOLO USO ACADÉMICO

años).

Según Arnaiz (1994), la psicomotricidad puede y debe trabajarse sobre tres aspectos que configuran, al mismo tiempo tres amplias ramas de objetivos:

En primer lugar, la sensomotricidad, es decir, debe educar la capacidad sensitiva. Partiendo de las sensaciones espontáneas del propio cuerpo, se trata de abrir vías nerviosas que transmitan al cerebro el mayor número posible de informaciones. La información que se quiere aportar es de dos tipos:

- *Relativa al propio cuerpo*: A través de sensaciones que se provocan en el cuerpo mediante el movimiento y que informa del tono muscular, de la posición de las partes del cuerpo, de la respiración, de la postura, del equilibrio, etc.

- *Relativa al mundo exterior:* Mediante los sentidos se adquiere el conocimiento del mundo que nos rodea.

SOLO USO ACADÉMICO

En segundo lugar, *la perceptomotricidad*, es decir, debe educar la capacidad perceptiva. Es preciso organizar la información que proporcionan nuestros sentidos e integrarla en esquemas perceptivos que le den sentido. Esta estructuración puede hacerse bajo tres vertientes:

- Toma de conciencia unitaria de los componentes del llamado esquema corporal (tono, equilibrio, respiración, orientación del cuerpo, etc.) para que el movimiento esté perfectamente adaptado a la acción y este ajuste

sea lo más automatizado posible.

- Estructuración de las sensaciones relativas al mundo exterior en patrones perceptivos y, en especial, la estructuración de las relaciones espaciales y temporales. Se trata de adquirir y fijar los rasgos esenciales de los objetos y las relaciones espaciales y temporales entre ellos.

- Coordinación de los movimientos corporales con los elementos del mundo exterior con el fin de controlar el movimiento y ajustarlo al fin que se persigue.

En tercer lugar, *la ideomotricidad,* es decir, debe educar la capacidad representativa y simbólica. Una vez que el cerebro dispone de una amplia información, debidamente estructurada y organizada de acuerdo con la realidad, se trata de pasar a que sea el propio cerebro, sin la ayuda de elementos externos, quien organice y dirija los movimientos a realizar.

SOLO USO ACADÉMICO

2.7.1 Esquema Corporal

Del desarrollo psicomotor, se desprende la formación del *esquema corporal*, según Ballesteros (1982), este concepto se puede definir como “la representación que se tiene del cuerpo, de los diferentes segmentos, de las posibilidades de movimiento y de acción, así como de las diversas limitaciones. Es un proceso complejo ligado a procesos perceptivos, cognitivos y práxicos, que comienza a partir del nacimiento y finaliza en la pubertad, interviniendo en el mismo la maduración neurológica y sensitiva, la interacción social y el desarrollo del lenguaje”.

Las experiencias producidas por el movimiento, los resultados de dicho movimiento y la percepción del cuerpo de otros, sientan las bases sobre las que se va a elaborar la percepción del cuerpo propio. Durante el segundo año de vida el niño manifiesta una progresiva diferenciación de algunas partes del cuerpo y en el tercero, los niños son capaces de identificar ojos, boca, orejas, nariz, manos, brazos, pies y piernas.

Como ya se ha comentado a lo largo de la investigación, el rol del lenguaje toma gran relevancia, y no solo respecto de cómo el ser humano en sus diversas etapas puede desenvolverse social y comunicacionalmente, sino también es fundamental para el desarrollo de la representación que se tiene de uno mismo y de los demás*, "el lenguaje va a jugar un papel esencial en la construcción del esquema corporal, ya que además de permitir nombrar las partes que componen el cuerpo, como regulador de las secuencias de actos motores en la interacción con el ambiente a través del juego. La representación corporal hace posible la utilización del cuerpo de forma coordinada mediante el ajuste de la acción a lo que se quiere o desea"* (Cruz y Meganto, 2010).

SOLO USO ACADÉMICO

El desarrollo de los individuos en etapa pre-escolar y escolar va aumentando acorde a sus capacidades cognitivas, sociales y respecto del mismo lenguaje, pero también toma importancia el progreso de esta habilidad en función a la espacialidad, temporalidad y la autoimagen de sí mismo en diveros contextos, es así como "*entre los dos y cinco años los niños van mejorando la imagen de su cuerpo y los elementos que lo integran, van perfeccionando movimientos, estabilizando su lateralización y conquistando el espacio, relacionándose y actuando en él. Aunque entre cinco y seis años el esquema corporal es bastante bueno en cuanto a la calidad de los movimientos y a la representación que se tiene del mismo, todavía se deben dominar conceptos espaciotemporales que permitan situarse adecuadamente en el espacio, en el tiempo y con relación a los objetos"* (Cruz et al., 2010).

El niño habiendo adquirido la imagen de si mismo y cuando ya he progresado en la habilidad de organizar sus movimientos en un espacio y tiempo es cuando se da paso a la siguiente etapa, *"de seis a doce años se sigue perfeccionando el esquema corporal, el movimiento se hace más reflexivo, permitiendo una potenciación de la representación mental del cuerpo y del movimiento en función del tiempo y el espacio". (*Cruz et al., 2010).

La duda se presenta cuando estas capacidades no han sido desarrollasdas y en las edadades que se fueron presentando anteriormente, y es cuando se manifiestan los problemas del del entenidmiento del mundo y de si mismos en niños y niñas, es así que "*los trastornos del esquema corporal, si no se deben a una causa de tipo neurológico, se relacionan con déficits en el conocimiento o en la representación simbólica, por una inadecuada lateralización, concepción espacial o por no poder situar el cuerpo como un objeto en el campo de la relación*" (Cruz et al., 2010).

Se considera que un niño presenta un retraso en la elaboración del esquema corporal si a los tres años no es capaz de reconocer, señalar o nombrar, elementos de la cara, o si a los seis no lo reconociera en sí mismo o no pudiera representarlo, además es esperable que a esta edad los niños distingan su derecha e izquierda y conozcan algunos conceptos espacio-temporales sencillos como arriba/abajo, delante/detrás, primero/último, ayer/mañana, etc. (Cruz et al., 2010).

SOLO USO ACADÉMICO

2.7.2 Lateralidad

El cuerpo humano, aunque a nivel anatómico es simétrico, a nivel funcional es asimétrico. El término lateralidad se refiere a la preferencia de utilización de una de las partes simétricas del cuerpo humano, mano, ojo, oído y pie. El proceso por el cual se desarrolla recibe el nombre de lateralización y depende de la dominancia hemisférica. Así, si la dominancia hemisférica es izquierda se presenta una dominancia lateral

derecha, y viceversa. El que una persona sea diestra o zurda depende del proceso de *lateralización*. Se considera que un niño está homogéneamente lateralizado si usa de forma consistente los elementos de un determinado lado, sea éste el derecho (diestro) o el izquierdo (zurdo). Cuando la ejecución de un sujeto con una mano sea tan buena como con la otra se le denomina ambidextro (Cruz et al., 2010).

Con el paso del tiempo, muchos autores han definido la lateralidad centrándose en distintos aspectos.

Como definición, se podría decir que es el predominio de un lado del cuerpo sobre el otro o la preferencia en la utilización de una mitad del cuerpo, teniendo en cuenta la dominancia de la mano, del ojo, del oído y de los miembros inferiores (Piéron, 1968; Harris, 1961; Hildreth, 1949; Rigal, 1987; Le Boulch, 1976; Auzias, 1990; Zazzo, 1984; Peters, 1998; Morais y Bertelson, 1975).

Por otro lado, autores más recientes vuelven a definir el concepto de lateralidad. Comenzando por Ortigosa (2004), quien aclara que en la actualidad se ha producido una amalgama de términos debido a la confusión que estos han provocado. Así, ve necesario diferenciar los términos de lateralización, lateralidad y hemisfericidad.

Para él, la lateralización es el proceso por el que la lateralidad se acaba definiendo, es decir, es el "*desarrollo evolutivo a través del cual se define el predominio de una parte del cuerpo sobre otra, como consecuencia de la hegemonía de uno de los hemisferios cerebrales*".

Señala que la lateralidad es algo que se puede observar de forma directa mientras que la dominancia hemisférica no, ya que es la "*distribución de las áreas del cerebro*". También aclara que una parte del cerebro es la que se encarga de llevar el mando en una tarea cualquiera mientras que la otra parte únicamente actúa como complemento de la otra. Así, se produce una "*asimetría funcional*", ya que

SOLO USO ACADÉMICO

según la tarea que se esté realizando se utilizará más o menos una parte.

Por último, aclara el concepto de hemisfericidad, que se refiere al "*estilo cognitivo preferente que se desarrolla en un hemisferio u otro*". Así se diferenciaría en hemisfericidad izquierda, la cual es analítica, verbal y secuencial y la derecha, que es espacial, sintética y simultánea.

García (2007) establece un concepto similar ya que explica que es la predilección por un lado del cuerpo sobre el otro debido al uso y a la efectividad en las tareas. Distingue dos ejes: el izquierdo y el derecho, y para establecer la lateralidad explica que no solo se debe tener en cuenta la mano, sino también el pie, la pierna o el brazo.

Finalmente, Ferré, Casaprima, Catalán y Mombiela (2000:15), hacen una definición semejante de lateralidad a las de los autores anteriores. Explican que la lateralidad es "*consecuencia de la distribución de funciones que se establece entre los dos hemisferios cerebrales*". De esta depende que se prefiera usar una parte u otra de nuestro cuerpo para realizar una serie de tareas específicas.

Teniendo en cuenta las diversas clasificaciones de diferentes autores, la más adecuada y completa es la que establece Ortigosa (2004), donde distingue varios tipos de lateralidad apoyándose en distintos puntos de vista. Primero, distingue en lateralidad armónica y disarmónica, y estas a su vez se dividen en distintos subtipos que se observan posteriormente. Además, fuera de esta clasificación, añade tres tipos más: zurdería rectificada, lateralidad patológica y lateralidad indefinida, la cuales se definen más adelante.

Dentro de la lateralidad armónica, se hayan dos tipos:

a) *Zurdo armónico o consistente*: se refiere a aquellos casos en los que

SOLO USO ACADÉMICO

la lateralidad viene definida por el uso de todo el lado izquierdo del cuerpo.

b) *Diestro armónico:* en este caso la lateralidad se construye por el empleo del lado derecho. Tanto en este tipo como el anterior se incluiría la denominada hiperlateralización, es decir, niños tan lateralizados que son incapaces de emplear con habilidad su mano izquierda o derecha.

Asimismo, la lateralidad disarmónica se divide en tres tipos:

c) *Ambidiestro:* aquel que es igual de hábil con ambas partes de su cuerpo. Esto significa que el niño es capaz de realizar las tareas correctamente con ambos lados del cuerpo.

d) *Zurdo disarmónico:* aquel que tiene preferencia por el uso de su parte izquierda para unas tareas y la diestra para otras, pero en este caso estará en función de lo que desee realizar.

e) *Diestro disarmónico:* es un tipo de lateralización no consistente, ya que el niño utiliza ambas partes, aunque preferentemente la derecha. Además, la inconsistencia se produce porque para tareas distintas emplearán una u otra parte de su cuerpo.

Además, añade otros tres tipos de lateralidad:

f) *Zurdería rectificada*: más conocida como zurdera contrariada, se da en niños que espontáneamente han demostrado zurdería, pero que por la intervención de padres o profesores han sido forzados a lateralizarse manualmente a la derecha.

SOLO USO ACADÉMICO

g) *Lateralidad patológica:* lateralización producida por una lesión cerebral debida a la paralización de la parte dominante del cuerpo.

h) *Lateralidad indefinida:* aquella en la que se utiliza una parte diestra del cuerpo para realizar una actividad determinada.

Este mismo autor, vuelve a hacer una clasificación desde el punto de vista etiológico, donde diferencia zurdería familiar de la no familiar. La primera se refiere a aquellos niños/as zurdos cuyos abuelos, tíos o padres lo son también y la segunda es para aquellos donde la familia no presenta ninguna característica destacable de zurdería.

Sin embargo, no hay que dejar de lado un tipo de lateralidad imprescindible, como es la cruzada, la cual, Fernández-Quevedo y Ramírez (2012) definen como "*el predominio diferente entre uno y otros miembros*". Se centra más en los miembros superiores respecto a los inferiores, e incluso se podría comparar la utilización de la mano con el ojo, pero señala que la "*dominancia*" ocular no está asociada a una especialización hemisférica ya que la retina envía a cada lóbulo occipital la mitad de los estímulos recibidos.

SOLO USO ACADÉMICO

Este mismo autor hace una clasificación adecuada, aunque no incluye el oído, únicamente la mano, el ojo y pie. Así, habla de lateralidad homogénea, incluyendo aquí la persona zurda o diestra, lateralidad indefinida o no integral, lateralidad cruzada, lateralidad invertida o lateralidad forzada. Asimismo, Paricio, Sánchez, Sánchez y Torices (2003), hacen una clasificación similar a la anterior distinguiendo lateralidad cruzada, lateralidad contrariada, lateralidad indefinida, dextralidad y zurdería.

Mora y Palacios (1990) establecen que “l*a lateralización se produce entre los tres y los seis años. Si un niño de cinco años no tiene todavía definida su dominancia lateral, especialmente, la referente a la mano, es necesario reconducir la misma hacia el lado o mano con la que el sujeto se muestre más hábil y/o preciso*”.

2.7.3 Estructuración Espaciotemporal

La orientación espacial implica establecer relaciones entre el cuerpo y los demás objetos, está asociada al espacio perceptivo e incluye esencialmente relaciones topológicas. La estructuración del espacio conlleva adquirir nociones de conservación, distancia, reversibilidad, etc., por lo que se convierte en un proceso largo que se va configurando desde los planos más sencillos (arriba, abajo, delante, atrás...) a los más complejos (derecha-izquierda), dándose primero en la acción y pasando posteriormente a ser representados en uno mismo, en el otro y en el espacio con los objetos (Cruz et al., 2010).

SOLO USO ACADÉMICO

No hay que confundir la dominancia lateral con discriminar las nociones espaciales derecha-izquierda en sí mismo o en los otros. El concepto derecha-izquierda, se va configurando entre los cinco y los ocho años.

Generalmente los niños de seis años tienen adquiridos los conceptos básicos espaciales y la noción derecha-izquierda sobre sí mismo. La discriminación de la derecha e izquierda de otro situado enfrente se consigue a partir de los ocho años y la posición relativa de tres objetos a los once y doce años.

El conocimiento de estos conceptos es fundamental para los aprendizajes

escolares, ya que el desconocimiento de estos se relaciona con alteraciones de la lectura (dislexia), de la escritura (disgrafía) y dispraxias como lo menciona (Cruz et al., 2010).

Según las autoras anteriormente mencionadas:

"*La estructuración temporal tiene dos componentes principales: del orden y la duración. El orden permite tomar conciencia de la secuencia de los acontecimientos y la duración permite establecer el principio y final de estos. El ritmo sintetiza ambos elementos constituyendo la base de la experiencia temporal*".

Se puede observar el desarrollo de orden y duración desde los dos años, pero se completa a partir de los siete años para culminar con todos las nociones de ambos elementos a los doce años "l*a evolución de la comprensión del orden y la duración tiene lugar de los dos a los doce años. Los niños de dos a seis años tienen dificultades para establecer seriaciones cronológicas y lógicas de los acontecimientos, pero cuando tienen de siete a doce años pueden realizar tareas lógicas que impliquen la conservación, la reversibilidad y los ordenamientos, lo que va a ayudar a que las nociones temporales se adquieran completamente*".

También se observa la estrecha relación entre el ritmo y la lectura, cuando ambas no se encuentran correlacionadas es cuando se presentan dificultades en el proceso lecto-escritor, como lo menciona Cruz et al (2010), "*la íntima relación entre ritmo y motricidad se pone de manifiesto en el movimiento. Igualmente, relacionados están el ritmo y la lectura al principio de su aprendizaje, ya que ésta requiere que se transformen estructuras visuales, distribuidas en el espacio, en estructuras auditivas, distribuidas en el tiempo. Al escribir al dictado se da el proceso inverso, y ambas estructuras espaciotemporales se integran en el proceso lecto-escritor. Los sujetos dispráxicos presentan grandes dificultades para reproducir estructuras rítmicas"*

SOLO USO ACADÉMICO

2.7.4 Visopercepción

El estado visomotor y viso-perceptual, son dos funciones de gran relevancia en el sistema visual. La percepción visual es definida como el acto de adquirir conocimiento, interactuar y tener experiencias con el medio ambiente y aquellos elementos que rodean a una persona mediante la estimulación de los sentidos. Los sentidos recogen información del mundo exterior y del interior del organismo. Esta información llega al cerebro donde es trasformada, obteniéndose experiencia inmediata del mundo (Verges, 2002).

El niño, según evoluciona a través de su experiencia, va creando la necesidad de adquirir conocimientos, de realizar movimientos controlados y deliberados que requieren de mucha precisión, y que son requeridos especialmente en tareas donde se utilizan de manera simultánea el ojo y la mano, lo cual se conoce como coordinación visomotora. Ante la percepción visual de un estímulo se obtiene una respuesta motora adecuada y voluntaria, de modo que el movimiento se corresponde y adecúa a los estímulos visuales percibidos (Mesonero, 1994).

No se trata solamente de movimientos sino de la posibilidad de coordinar todo su cuerpo y cada una de las partes que se muevan hacia el punto en que la visión ha fijado su objetivo. Para una correcta coordinación viso-motriz se requiere no solo de una buena agudeza visual sino también la capacidad para diferenciar estímulos semejantes entre sí (discriminación visual), memoria visual y diferenciación figura fondo, aquí interviene la maduración del sistema nervioso y un desarrollo psicomotor adecuado (Mesonero, 1994).

SOLO USO ACADÉMICO

Es por ello por lo que hoy en día en la práctica ha de ser necesario conocer, evaluar, diagnosticar y tratar dichas funciones, así como también el efecto que pueden tener en ellas factores externos, como lo son: una mala alimentación o desnutrición, el factor socioeconómico, cultural y la contaminación ambiental por plomo y mercurio, sabiendo que estos dos compuestos no son los únicos contaminantes. En el medio de la educación y la psicología, se le ha dado una enorme importancia a diagnosticar ametropías significativas, alteraciones en la motilidad ocular o alteraciones de tipo sensorial que puedan llevar a la ambliopía o que impidan el desarrollo adecuado de una visión binocular (Merchán, 2008).

2.8 Adquisición de lectura y escritura

El aprender a leer y escribir, constituye un proceso complejo y de continuo desarrollo, que involucra una serie de factores y destrezas previas como todas las anteriormente conceptualizadas y como se puede observar en cada una de sus definiciones e investigaciones disponibles, influyen en los procesos para formar y lograr una lectura y escritura.

La adquisición de la lecto-escritura comprende un largo camino que comienza en la primera etapa de la vida, acercando al niño y niña a un mundo letrado, es decir, que pueda observar y estar en contacto con libros, textos breves, narraciones orales y escritas que le permitan acercarse de forma más efectiva al lenguaje oral y escrito y que posteriormente les posibiliten el acceso a otros aprendizajes de carácter más complejo.

Es así, como Salgado (2000) sostiene que para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura intervienen tres elementos básicos:

SOLO USO ACADÉMICO

1) El *sujeto de aprendizaje* (alumno/a): Se relaciona con el conocer y considerar las características físicas y psicológicas del educando, así también con el deseo y necesidad del alumno y alumna de apropiarse del conocimiento.

2) El *educador*: Es necesario considerar las características psicológicas del docente, es decir, las expectativas, motivación e interés de este para alfabetizar a sus alumnos.

3) *Objeto de conocimiento* (contenido): Se refiere a lo que se pretende enseñar, en este caso a la lectura y escritura.

El considerar estos elementos es de vital importancia, ya que, de ellos depende en gran parte la adquisición de este aprendizaje. Constituyen factores que determinan la alfabetización inicial.

Sin embargo, lo esencial para este aprendizaje es el desarrollo de una serie de competencias lingüísticas como: conciencia fonológica, sintáctica, morfológica y semántica. En esta investigación, el foco de atención es el desarrollo de la conciencia fonológica, ya que la lengua utiliza sus letras para representar, básicamente, los sonidos articulados, es decir, los fonemas (sonidos); es lo que se denomina escritura alfabética. Además, este conocimiento es la conciencia explícita de que las palabras están construidas por medio de fonemas y que las letras representan estos sonidos (Bravo, 2000; en Berraza, 2010:6). Así mismo, implica la ejercitación de destrezas fonológicas, de manera que el niño pueda aprender a leer sin presentar dificultades; es decir, para que un niño comience con el aprendizaje de la lectura y escritura con éxito, es necesario que haya desarrollado y posteriormente ejercitado los aspectos de la conciencia fonológica.

En relación, a lo anterior los niños y niñas requieren de ciertas competencias para la adquisición de este aprendizaje de sistemas convencionales, las cuales se irán

SOLO USO ACADÉMICO

desarrollando de acuerdo, a la adecuada estimulación, motivación y promoción de recursos y metodologías pedagógicas.

Por lo tanto, para favorecer el aprendizaje lecto-escritor, es necesario generar estímulos y enseñanzas desde el ambiente en que el niño se inserta. Por consiguiente, es de suma relevancia poner en contacto al niño con el lenguaje oral y escrito desde el centro familiar, procurando que el niño este en relación con personas que leen libros, revistas, diarios y además contar con un medio letrado, de forma que este se desarrolle en un ambiente rico de comunicación.

Desde allí también, el niño será capaz de aprender, por imitación, el lenguaje, siendo la estimulación del ambiente sustancial para el desarrollo lecto-escritor. Así lo pudo constatar Durkin (1960) quien tras un estudio y posterior análisis de resultados concluyó que un factor determinante en este proceso es la influencia del ambiente, demostrando que a mayor presencia de un medio letrado, mayor y mejores lectores hay; mientras que entre más pobre sea el ambiente en el que se inserta el niño y niña, menor desarrollo lector habrá de estos.

SOLO USO ACADÉMICO

2.9 Etapas de Lectura

Frith (1986, en Bravo, 2000:54), describió un modelo en tres etapas del aprendizaje de la lectura, que ha tenido un amplio reconocimiento internacional y ha sido aplicado por diversos investigadores. Según su modelo, este aprendizaje se inicia con una etapa logográfica, de reconocimiento de significados de algunos signos visuales, a la cual sucede una etapa alfabética, con la toma de conciencia de que las palabras escritas están compuestas por fonemas, los que siguen una secuencia determinada por el lenguaje oral, para culminar en una etapa ortográfica, donde se produce la retención y el reconocimiento de las palabras completas. Posteriormente se han sugerido algunas variaciones de este mismo modelo.

Así, Ehri (1999), prefiere evitar el término logográfico y habla de una fase prealfabética, donde los niños empiezan a reconocer las palabras por algunas características gráficas incompletas, como puede ser la letra inicial o la final, lo que les permite aventurar su pronunciación y significado. En seguida vendría una fase alfabética parcial, en la cual el reconocimiento se hace a partir del conocimiento de una mayor cantidad de signos o letras, a la que sigue una fase alfabética completa, donde puede reconocer palabras enteras, aunque no sea capaz de deletrearlas. Culmina con una etapa de consolidación alfabética, en la cual aprende a reconocer y decodificar palabras poco frecuentes y también pseudopalabras.

Por su parte, Sawyer y Kim (2000) y Bravo (2000:54) proponen una fase logográfica, dos fases alfabéticas, una temprana y otra tardía, y dos fases ortográficas, una temprana y otra tardía. Sin embargo, Alegría y Morais (1989) critican que se pueda hablar de etapas como procesos completos que se suceden durante el aprendizaje. Consideran que ellas representan distintas estrategias lectoras, que los niños modifican de manera progresiva, en la medida en que dominan algunos procesos, pero que pueden aplicarse alternativamente, según sea el grado de dificultad o de desconocimiento de las palabras que tienen que leer. También han sido denominados *períodos estratégicos* (Bravo, 1999; en Bravo, 2000:54).

La descripción de etapas o períodos del aprendizaje tiene la ventaja para los investigadores que permite centrar en cada uno de ellos el estudio de los procesos cognitivos involucrados y facilita el conocimiento de las estrategias que los niños van aplicando para reconocer las palabras.

SOLO USO ACADÉMICO

2.10 Comprensión lectora

La comprensión según Rosas y Sebastián (2004), “consiste en una respuesta-solución que acepta la mente del comprendedor ante cierta inquietud cognitiva

antecedente, verbalizada, y corroborable por otros". Es decir, la forma más concreta de comprobar que un sujeto ha comprendido es realizar un contraste o comparación de su versión con las versiones de los otros sujetos; sólo de esta manera, se dará cuenta de que ha comprendido, de cómo y cuándo lo ha logrado.

Bajo esta perspectiva, Rosas (2003), plantea que: "*la comprensión humana descansa en el acto único e intrapersonal del individuo que comprende algo y comprende que ha comprendido; se explicita y confirma cuando comparte con otros lo comprendido en un gesto de plena interpersonalidad*". En palabras de Gómez (2008), "*la comprensión humana, es un proceso personal e interior de reconocimiento al que se le asigna sentido y significado, y que debe considerar aspectos como la existencia de entidades conocibles, entender que el hombre posee capacidades para conocer dichas entidades, y finalmente que tal capacidad se puede desarrollar"*.

Según Gómez (2008), al ser la comprensión un proceso al que se le entrega un significado, y que responde al ser humano como el modo sustancial de ser, se constituye y representa como *"una de las manifestaciones más altas de conocimiento*" (Santana y Torres, 1983).

Asimismo, la comprensión se constituye como uno de los procesos más interesantes que desarrolla el ser humano. Con ello "*la comprensión, en cuanto acto cognoscitivo-aprehensivo, es interpretación y acogimiento consciente de algo; en cuanto resultado del acto de aprehender lo percibido, es re-creación humana fundada en la naturaleza de aquello que se conoce y es asumida por el sujeto según sus peculiaridades cognoscitivas*" (Santalla, 2000).

Gómez (2008), plantea que en el acto de comprensión, para que se produzca, es necesario que el comprendedor (el sujeto o lector) cumpla una serie de requisitos, tales como: *"tener la intención de comprender el texto; poseer las competencias pragmáticas correspondientes; dominar algún marco de referencia de contenidos; buscar en el texto*

SOLO USO ACADÉMICO

el mensaje intencionado por el autor; utilizar las tácticas, estrategias y habilidades adecuadas"; unir sus propias concepciones valóricas y culturales con lo aprendido del mismo, y crear una idea o aprendizaje general de ello.

2.10.1 Producción de textos

Las exigencias de la vida cotidiana demandan la capacidad de traducir en forma escrita lo que se piensa o se siente. En las actividades escolares, laborales y profesionales, es en donde se desarrolla la habilidad de escribir. La redacción de un informe, una carta, un oficio u otros textos de carácter funcional, constituye una práctica habitual y cotidiana del ser humano. La institución educativa tiene la función de fomentar esta facultad, partiendo de la elaboración de textos familiares hasta textos de elaboración más compleja, como informes académicos, ensayos, monografías, entre otros (Portal, 2013).

"La capacidad de producir un mensaje con la intención de comunicar algo, debe ser entendida como una capacidad de comunicación social que proporciona, además, la oportunidad de desarrollar la capacidad creadora (crear, componer y crear fantasía)" (Portal, 2013).

Igual que en comprensión lectora, la capacidad de producir textos abarca la posibilidad de producir usando diferentes códigos, no sólo la escritura. En la mayoría de los casos, un texto se enriquece cuando se combinan diferentes recursos: texto escrito, imágenes, signos. Cuando una persona quiere comunicar algo, entran en juego conocimientos, sentimientos, emociones, y actitudes que difícilmente pueden ser representados con fidelidad en el texto escrito, de allí que es importante contar con múltiples recursos para poder darle mayor capacidad expresiva a los mensajes. Por otro lado, tomando en cuenta la diversidad de aptitudes, inclinaciones y estilos personales de los estudiantes, la producción de textos debe hacerlo sentir a gusto para confeccionar sus propios escritos.

SOLO USO ACADÉMICO

Para aprender a producir textos, es necesario que los estudiantes tomen conciencia de los procesos que se requieren para ello y que adquieran conocimientos básicos indispensables para escribir un texto.

Según Portal (2013), la producción de textos escritos implica tener conocimiento sobre los siguientes aspectos:

- Los tipos de textos y su estructura.

- Las características de la audiencia a quien se dirige el texto.
- Los aspectos lingüísticos y gramaticales (corrección, cohesión, coherencia).
- Las características del contexto comunicativo (adecuación).
- Las estrategias para escribir el texto y para la autorregulación del proceso.
- El tema del que se va a tratar el texto.

SOLO USO ACADÉMICO

Etapas de la producción de textos*:* La producción de un texto comprende actividades que van más allá de la escritura misma. Hay tareas previas y posteriores a ella que no se deben descuidar. De modo general, se puede decir que la producción de textos comprende tres etapas:

A. *La Planificación*: Etapa que corresponde a la generación y selección de ideas, la elaboración de esquemas previos, la toma de decisiones sobre la organización del discurso, el análisis de las características de los posibles lectores y del contexto comunicativo, así como de la selección de estrategias para la planificación del texto.

B. *La Textualización:* Es el acto mismo de poner por escrito lo que se ha previsto en el plan. Lo que se ha pensado se traduce en información lingüística, y esto implica

tomar una serie de decisiones sobre la ortografía, la sintaxis y la estructura del discurso.

C. *La Revisión:* Orientada a mejorar el resultado de la textualización. Se cumplen tareas como la lectura atenta y compartida de lo escrito para detectar caso de incoherencia, varios u otros aspectos que necesiten mejoramiento.

2.10.2 Manejo de la lengua

Como habilidad fundamental, el manejo de la lengua hace referencia al uso correcto de símbolos y fonemas para la comunicación ya sean en el lenguaje hablado o escrito, además tiene directa relación con el proceso de lectoescritura.

El uso del lenguaje comprende varios aspectos de la comunicación humana mediante lenguas naturales. Estos aspectos engloban desde la interpretación semántica o significado social de las oraciones en ciertos contextos lingüísticos, tratado por la pragmática; hasta los aspectos sociolingüísticos, pasando por los aspectos de política lingüística como la estandarización y de los usos normativos de una lengua.

SOLO USO ACADÉMICO

2.11 Trastorno del Lenguaje

Por su parte, los Trastornos Específicos del Lenguaje cuentan con variadas definiciones. Una de las más conocidas e importantes es la realizada por la ASHA (American Speech-Language-Hearing Association, 1980), la cual dice que "*Un trastorno del Lenguaje es la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o algunos de los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico. Los individuos con trastornos del lenguaje o de abstracción de la información significativa*

para almacenamiento y recuperación por la memoria a corto o a largo plazo" (Mendoza, 2001).

Mendoza (2001), señala que "*A partir de esta definición surgen varias hipótesis acerca de este trastorno y con ella una variada cantidad de exclusiones. Solo presentan trastornos del lenguaje los niños que no presentan algún tipo de discapacidad intelectual, auditiva, problemas conductuales o emocionales, estatus neurológico con alteraciones ni destrezas motoras del habla desacordes a su edad".*

Ese autor agrega que, *"Por lo mismo, para lograr identificar un niño con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) existen diversos tipos de criterios; de exclusión, de especificidad, de discrepancia y de evolución, por consiguiente solo se hablará de un niño con trastorno del lenguaje cuando este no presenta algún déficit o trastorno, cuando solo afecta a una o varias de sus habilidades psicolingüísticas, si la realización de sus tareas en lenguaje son peores que las que se refieren a otras habilidades y si los problemas lingüísticos perduran en el tiempo, a pesar que existan cambios en sus manifestaciones*" (Mendoza, 2001).

SOLO USO ACADÉMICO

Con lo anterior, se puede constatar que la identificación de un niño con trastorno del lenguaje requiere delimitar clara y correctamente variados aspectos y no solo las habilidades lingüísticas.

Uno de los factores más importantes que inciden en un Trastorno del Lenguaje es en el ámbito fonológico, como menciona Mendoza (2001): "*Se dice que los niños con trastorno específico del lenguaje que impliquen fonología tendrían un mayor riesgo de sufrir trastornos lectores*", no se puede obviar que factores como la naturaleza del trastorno, la presencia de otras dificultades asociadas o la edad en que se plantea la evaluación son críticos en los resultados encontrados.

Mendoza (2001), cita a Bishop y Adamas (1990) que hicieron un estudio en el cual se puede apreciar que los niños identificados con TEL, a los cuatro años obtuvieron un desarrollo lectoescritor normal, aunque presentaron bajos resultados en las tareas. Se considera que los niños que logran resolver sus dificultades antes de los cinco años, no presentan problemas al momento de adquirir la lectura, encontrándose dentro de los rangos normales a los ocho años de edad. No obstante, los niños que aun a los cinco años tienen TEL, presentan problemas de lectura a los ocho años.

De igual forma cabe destacar que existen otros estudios con resultados bastante similares a los encontrados por estos autores, tales y como también se pueden ver en la investigación realizada que se informa, donde los niños con TEL, presentan mayores dificultades para realizar cada uno de los ítems de los test, a diferencia de los estudiantes que no se encuentran diagnosticados.

A partir de estos niveles y etapas características del lenguaje se aprecian los posibles trastornos del lenguaje que se pueden presentar. Uno de estos es el Trastorno del Lenguaje Expresivo y el otro es el Trastorno del Lenguaje Mixto, en el cual se ven afectados los ámbitos receptivos y expresivos del lenguaje.

SOLO USO ACADÉMICO

2.11.1 Lenguaje articulatorio

El *lenguaje articulado*, que además ya ha sido referido en la presentación de conceptos vinculados con el objeto de estudio en las páginas anteriores, toma gran relevancia en el proceso de lecto-escritura, siendo una de las habilidades base para estos aprendizajes y se refiere a la pronunciación normal de los fonemas o a la unión de fonemas en palabras utilizando la capacidad articulatoria, respecto del desarrollo de los órganos fonoarticulatorios, la madurez sensorial y la estimulación del medio ambiente.

El lenguaje articulado está constituido por un conjunto de símbolos fonéticos y desempeña tres funciones principales: representativa, expresiva y señalativa.

Es considerada como la habilidad para emitir los sonidos, fusionarlos y producir silabas, palabras, frases y oraciones que expresan ideas. Se relaciona con el adecuado funcionamiento de los órganos del aparato fonoarticulatorio. El dominio de la articulación, constituye la última etapa del desarrollo del lenguaje.

2.11.2 Lenguaje comprensivo

El *lenguaje comprensivo*, a diferencia del articulado, implica mayores estructuras a nivel cerebral y es más elaborado que el primero, donde también tienen roles, habilidades cognitivas de orden superior.

Se inicia de tres formas:

- Una primera forma (no lingüística), para ser activado el mensaje que se quiere dar, este debe ser claro a partir del entorno de interacción, por la entonación del hablante o suposiciones de lo que quiere decir.

- La segunda forma (lingüística), limitada al léxico (comprensión léxica no morfosintáctica), se deduce el mensaje que se quiere dar desde el significado de palabras individuales o de algunas de ellas.

- La tercera forma procede del análisis morfosintáctico y léxico. Los lexemas son estudiados de acuerdo, a sus relaciones gramaticales (comprensión lingüística completa).

Según los diversos estudios, detallan que el lenguaje comprensivo se encuentra en relación de dos a uno en cuanto al lenguaje expresivo, es decir, el niño suele

SOLO USO ACADÉMICO

comprender y responde mucho más a más palabras de las que produce (Milagros y Quiñones, 2014).

2.11.3 Lenguaje expresivo

Este se da inicio con el interés comunicativo, la elección y organizar la información para relacionarla con lo que se dice, así como con el interlocutor (primer nivel conceptual-semántico).

Lo que se quiere decir, tiene una elaboración semántica (paso de lo conceptual a lo lingüístico), las que diseñadas reúnen un número de relaciones, dimensiones y propiedades del contexto contenidas en las palabras de una lengua. Estas producciones reciben el nombre de mensaje pre-verbal (Milagros et al., 2014).

El segundo nivel de expresión es el léxico gramatical, en el que se recopilan elementos léxicos no articulados (lemas) del léxico mental para formar un mensaje verbal, los mismos que quedan a disposición de las reglas morfosintácticas del lenguaje (pasan a lexemas) pasando movimientos articulatorios a nivel fonológico (mensaje articulado), logrando así la comunicación (Milagros et al., 2014).

El cambio del nivel pre - verbal al verbal articulado es supervisado por sistemas que contienen analizadores, dispositivos de verificación de comprensión y de comparación, entre otros, así como la integración del mensaje en el contexto pragmático (Milagros et al., 2014).

El lenguaje expresivo es la ejecución de una secuencia de actos motores precisos, mediante los cuales el ser humano es capaz de emitir y escribir palabras que tengan significado (Milagros et al., 2014).

SOLO USO ACADÉMICO

La manera de hablar depende, por supuesto, de las características anatómicas de los órganos fono articulatorios, pero también de las circunstancias ambientales y de la propia psicología. No es lo mismo, por ejemplo, hablar alrededor de una mesa que hacerlo con alguien que está alejado, o hablar a un público numeroso; ni es igual hablar de cosas banales que de algo que interesa mucho. Por eso, el lenguaje expresivo puede ser sosegado o tener gran intensidad; atropellado o fluido; titubeante o espontáneo; poco expresivo o recalcado; susurrante o proyectado lejos, etc. (Milagros et al., 2014).

En el libro "*Anatomía de los órganos del lenguaje, visión y educación"* (2003), Troubetzkoy hace mención a que el lenguaje expresivo tienen tres facetas: representativa, motora y apelativa. La primera depende de lo que se habla; la faceta motora está en relación con cómo se siente de lo que se habla y la apelativa depende del interlocutor. Estos tres rasgos del lenguaje expresivo, son responsables de la gran variedad de formas de hablar que existen.

A modo de conclusión, se puede observar que existen escasos estudios o investigaciones basadas en los precursores de la lecto-escritura, pero se han realizado hallazgos en el campo de las habilidades cognitivas, físicas y sociales respecto del desarrollo de niños y niñas en nivel preescolar y primeros años de la enseñanza básica, uno de los focos como lo son la *memoria*, hablan de esta habilidad como un nivel superior y relacionada íntimamente con este proceso, y el aprendizaje de otras habilidades más complejas.

"*Como se ha mencionado, el aprendizaje de la lectura se asociado con el desarrollo de habilidades lingüísticas como no lingüísticas, sin embargo, pocos estudios han desarrollado la relación entre las destrezas de lectura y el desempeño en pruebas cognitivas como la memoria de tipo neuropsicológico en niños de diferentes edades*" (Romero y Hernández, 2011).

SOLO USO ACADÉMICO

La velocidad en la lectura se correlaciona especialmente con destrezas atencionales, en tanto que la comprensión en la lectura se correlaciona más con pruebas de memoria verbal.

Como se puede observar en este marco teórico, se acaban de describir los conceptos e investigaciones relacionadas con el objeto de estudio, tales como las etapas para la adquisición del lenguaje, las habilidades cognitivas implicadas en ello en conjunto con las habilidades motoras, para el proceso de la lectura y escritura.

Por tal motivo, se considera que el lenguaje es la herramienta esencial para acceder a la vida social y al aprendizaje siendo considerado como instrumento relevante para el desarrollo cognitivo y social de los niños, así como para ser parte de las demandas curriculares de cada etapa educativa y como las que se desarrollan en esta investigación, nivel pre-básico y básico del sistema escolar chileno.

SOLO USO ACADÉMICO

CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Diseño de la Investigación

La presente investigación es un estudio descriptivo cuyo propósito es evaluar las habilidades precursoras de la lectoescritura. Con la finalidad de recoger información y describir las áreas específicas del desarrollo; el área cognitiva, psicolingüística y rendimiento lector a un grupo de niños con trastorno del lenguaje y niños con desarrollo típico en dos establecimientos municipales, uno de la región Metropolitana y Libertador Bernardo O´Higgins.

Su enfoque es de tipo cuantitativo, lo que corresponde a una investigación secuencial y probatoria. Posee una estructura de orden riguroso, que comenzó de una idea que fue acotándose y una vez delimitada, se derivaron objetivos y preguntas de investigación. Posteriormente, se revisó una literatura y se construyó el marco teórico. Luego, de las preguntas derivaron variables en que se midieron y analizaron a través de métodos estadísticos en el que es posible extraer conclusiones. (Sampieri et al, 2014)

SOLO USO ACADÉMICO

3.2. Universo o Población y Muestra

La muestra, corresponde a una población *finita* de participantes correspondientes al nivel preescolar de dos establecimientos educacionales, de las ciudades de Rancagua y Santiago de Chile. Preescolar Instituto de los Estados Americanos de la comuna de Lo Barnechea región Metropolitana y Colegio Isabel Riquelme de la región Libertador Bernardo O´Higgins. Ambos establecimientos son municipales, cuentan con un nivel prebásico, y se encuentran en situación de vulnerabilidad. Mientras que, cuentan además con un Programa de Integración Escolar (PIE), donde se atiende a niños con

diagnósticos de Trastorno Especifico del Lenguaje que tiene al menos 10 años de antiguedad.

El universo de investigación corresponde a cuarenta niños de sexo femenino y masculino entre las edades de cuatro y seis años, de nivel prescolar primer nivel de transición, diez con desarrollo típico del lenguaje y diez con Trastorno del Lenguaje, en cada establecimiento.

Por lo tanto, la muestra es intencionada (no probabilística), ya que el motivo de la selección de los participantes depende de las características de la investigación o sus propósitos (Jonshon, 2014, Hernández Sampieri *et al.,* 2013 y Battaglia, 2008b). En este caso, se trata de las personas que voluntariamente adscribieron a participar: los padres que autorizaron a sus hijos, que en este caso representan a las unidades de análisis de la muestra bajo estudio.

SOLO USO ACADÉMICO

3.3 Instrumentos y Técnicas de Análisis

Al seleccionar los instrumentos de medición , se verificó que cumplieran con tres requisitos; el primero de ellos, que fuera confiable, refiriéndose al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto evidenciara resultados iguales; el segundo requisito, es que fuese válido, que se refiere al grado en que un instrumento mida realmente lo que se pretende medir, y por último la objetividad, que se refiere al grado en que éste es o no permeable a la influencia de los sesgos y tendencias del investigador o investigadores que lo administran, califican e interpretan (Mertens, 2010 mencionado por Hernández Sampieri et al., 2013; Kellstedt y Whitten, 2013; y Ward y Street, 2009).

Los instrumentos aplicados a los niños y niñas cumplen con los tres requisitos: el Test de Cumanin; el Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil; la Prueba de

evaluación de Conciencia Fonológica (Pecfo); y la Prueba de comprensión lectora y producción de textos (CLP-T).

A continuación, se describen cada una de las pruebas, las experiencias y observaciones obtenidas de cada una de ellas.

a) **Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil**: en su aplicación permite detectar posibles dificultades de desarrollo en edades de la etapa preescolar esenciales en la evolución de los niños. Esta prueba evalúa cuatro funciones mentales básicas y superiores tales como lenguaje, memoria, motricidad y sensorialidad. Se debe aplicar de manera individual y está dirigida a niños de tres a seis años.

La prueba organizada en ocho escalas principales psicomotricidad, lenguaje articulatorio, lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo, estructuración espacial, visopercepción, memoria icónica y ritmo. A partir el cual, se obtiene el Coeficiente de Desarrollo (CD) y se consigue una puntuación verbal (DV)

Y cinco escalas auxiliares; atención, fluidez verbal, lectura y escritura. Se obtiene una puntuación no Verbal (NV).

SOLO USO ACADÉMICO

Las que se describen mencionando lo que el niño debe hacer:

- Psicomotricidad

Escala formada por siete tareas: caminar “a la pata coja”, tocar la nariz con el dedo, estimulación de los dedos, andar en equilibrio, saltar con los pies juntos, mantenerse en cuclillas con los brazos en cruz y tocar con el pulgar todos los dedos de la mano.

- Lenguaje articulatorio

Esta escala consiste en la repetición de palabras con dificultad articulatoria creciente.

- Lenguaje expresivo

Esta escala consiste en la repetición de cuatro frases de dificultad creciente.

- Lenguaje comprensivo

En esta escala se lee una historia y luego de haberla escuchado el niño debe responder a nueve preguntas sobre su contenido.

- Estructuración espacial

El niño debe realizar actividades de orientación espacial con dificultad creciente, ejecutadas mediante respuesta psicomotora y grafomotora.

- Visopercepción

La prueba consiste en la reproducción de quince dibujos geométricos de complejidad creciente (líneas rectas, cruz, círculo, cuadrado, triángulo, etc.).

- Memoria icónica

En esta escala el niño tiene que tratar de memorizar diez dibujos de objetos sencillos.

- Ritmo

Esta prueba consiste en la reproducción de siete series rítmicas de dificultad creciente, mediante presentación auditiva.

- Fluidez verbal

Se le pide al niño que forme cuatro frases; las dos primeras a partir de una sola palabra-estímulo, mientras que cada una de las otras dos se deben formar con dos palabra-estímulo.

SOLO USO ACADÉMICO

- Atención

Consiste en la identificación y el tachado de veinte figuras geométricas iguales que el modelo propuesto (cuadrado), que se presen-son distractores y veinte corresponden a cuadrados iguales al modelo.

- Lectura

Consiste en la lectura de diez palabras de dificultad creciente y de dos frases. Solamente se aplica a niños a partir de cinco años.

- Escritura

Consiste en el dictado de diez palabras y dos frases. Solamente se aplica a niños a partir de cinco años.

- Lateralidad

Valora el predominio lateral de la mano, el ojo y el pie.

SOLO USO ACADÉMICO

A continuación, se describen aspectos observados durante la evaluación y se entregan antecedentes que pueden ser una variable a la hora de interpretar resultados.

Trabajo de Campo

En primer lugar, se envió una solicitud a la directora explicando el objetivo de la investigación, para ello, propone entregar los resultados a las educadoras de párvulo, explicando y orientando según la información recogida. La directora manifestó, que las pruebas se aplicaran el tiempo que fuese necesario, la cual duró tres días.

Además, brindó un espacio con una adecuada iluminación y sin contaminación acústica, es decir las condiciones de trabajo eran óptimas para su aplicación.

En segundo lugar, se realizó una toma de contacto con los niños y niñas de kínder durante un día y se observó el trabajo en el aula de clases.

Cada una de las investigadoras aplicó la evaluación en su establecimiento de trabajo, considerando que pertenecen al equipo PIE del centro educativo, no atienden a niños y niñas de preescolar, por lo tanto, los resultados serían de carácter objetivos.

Durante la aplicación de la prueba los niños se mantuvieron expectantes, queriendo ser todos evaluados, ya que se invitaba a los niños a jugar. La atención y concentración no fue la adecuada por todos los niños, sin embargo, terminaron la evaluación en el tiempo estimado. La comprensión de las instrucciones se dio con facilidad, ya que eran enunciado simples y fáciles de comprender. La prueba duró aproximadamente media hora por niño.

Protocolo de evaluación Prueba de Cumanin

TEST CUMANIN- Antofagasta.

1) PSICOMOTRICIDAD

Consigna: *"Quiero ver cuanto aguantas parado/a en un pie. Hazlo como yo. Empieza cuando quieras"*

***Requerimiento**: 5 seg, en la posición.*
***Intentos permitidos**: 2.* ***1 punto** si lo logra en cualquiera de los 2 intentos*

		Puntaje		Miembro usado		
1	**Parado en un píe**	**0**	**1**	**(P1)**	**D**	**I**

Consigna: *"Mira bien lo que yo hago"…* el examinador extiende el brazo con el dedo índice apuntando al frente, cierra los ojos y se toca la nariz con el dedo índice. Se le pide al niño que repita 5 veces el ejercicio.

***Requerimientos:** 5 repeticiones.*
***Intentos permitidos:** 3.*

2	**Tocar la nariz con el dedo**	**0**	**1**	**(M1)**	**D**	**I**

Previa: El examinador pone sus manos sobre la mesa con los dedos extendidos y palmas hacia abajo.
Consigna 1: *"Pone las manos como yo, cierra los ojos…ahora te voy a tocar dos dedos, y me dices, cuales te he tocado y en el mismo orden".*

Procedimiento: tocar dos dedos con un lapicero, mientras el niño tiene sus ojos cerrados. Después de tocar, pedir que abra los ojos y preguntar por cuales dedos fueron tocados. Luego se repite el proceso. (cierra ojos – tocar – abrir ojos – preguntar por los dedos)

SECUENCIA DE ESTIMULACIÓN DE LOS DEDOS

					Puntaje	
3.1	**Mano derecha**	**1 – medio**	**2 – anular**		**0**	**1**
3.2	**Mano Izquierda**	**1 – pulgar**	**2- anular**		**0**	**1**
Consigna 2: *"Ahora te voy a tocar tres dedos, y me dices igual que antes, cuales te he tocado y en el mismo orden".*						
3.3	**Mano Derecha**	**1 – meñique**	**2 – medio**	**3 – pulgar**	**0**	**1**
3.4	**Mano Izquierda**	**1 – pulgar**	**2 – medio**	**3 – meñique**	**0**	**1**
3.5	**Mano Derecha**	**1 - índice**	**2 – anular**	**3 – pulgar**	**0**	**1**

Procedimiento: El examinador caminará colocando un pie delante del otro, tocando la punta del pie con el talón. Trayecto 1 mts.
Si el primer ensayo es defectuoso se puede repetir la prueba.
Si el niño no pierde el equilibrio al realizar la tarea asignar 1 pts.
ANOTAR EL PIE CON EL QUE INCIA LA MARCHA.

Consigna: "*Intenta andar como yo lo hago, intenta que un pie toque al otro".*

		Puntaje		**pie utilizado**			
4	**Andar en equilibrio**	0	1	(P2)	D	I	

Consigna: "Ahora voy a saltar con los pies juntos, y voy a caer en el mismo sitio. Mira como lo hago, a ver si tú también lo puedes hacer.

Intentos: 2 / asignar 1 punto si lo realiza en cualquiera de los dos ensayos.

5	**Saltar en dos pies**	**0**	**1**

Procedimiento: el examinador se pondrá en cuclillas sobre la punta de los pies, el cuerpo flexionado y los brazos extendidos en cruz. **Consigna**: *"Ahora voy a ponerme en cuclillas con los brazos en cruz. Mira como lo hago, a ver si tú también lo puedes hacer".* ***Intentos: 2*** / asignar 1 punto si lo realiza en cualquiera de los dos ensayos. **Tiempo:** 10 seg.						
6	**En cuclillas con los brazos en cruz**	**0**	**1**			
Procedimiento: el examinador se tocará con el pulgar los otros cuatro dedos de la misma mano. **Intentos:** 2 / **Tiempo:** 5 seg. / 1 punto si lo realiza en cualquiera de los 2 intentos. **Consigna:** "Ahora me voy a tocar todos los dedos de la mano con el dedo "gordo"; fíjate muy bien como lo hago e intenta hacerlo tu igual que yo"						
7	**Tocar con el pulgar todos los dedos de la mano**	**0**	**1**	(M2)	**D**	**I**

PD:_____

2) LENGUAJE ARTICULATORIO

Consigna: "*Te voy a decir unas palabras, y tú las vas a repetir a continuación. Por ejemplo: "casa" (El niño repite). Bien. Vamos a seguir con otras palabras"…*

1 punto por cada palabra bien pronunciada.
0 punto por mala pronunciación (*dosa en vez de rosa*, no pronunciar "r" o confundir cualquier otra letra al pronunciar l, r , p etc.)

1) ROSA	0	1	8) CROMO	0	1	15) ENTRADA	0	1
2) ESPADA	0	1	9) GRACIOSO	0	1			
3) ESCALERA	0	1	10) TRANSPARENTE	0	1			
4) ALMEJA	0	1	11) DRAGÓN	0	1			
5) PARDO	0	1	12) ESTERILIDAD	0	1			
6) ERMITA	0	1	13) INFLUENCIA	0	1			
7) PRUDENTE	0	1	14) PRADERA	0	1			

PD:_____

3) LENGUAJE EXPRESIVO

Consigna: *"Pon mucha atención. Te voy a decir cuatro frases, y tú las vas a repetir como yo las digo. Por ejemplo: "Mi casa tiene ventanas". (El niño la repite)".*

Corrección: ***1 punto*** *por cada oración repetida,* ***sin tener en cuenta si las palabras están bien o mal pronunciadas.***

	Respuesta	Puntos		
1	En la frutería venden peras verdes		0	1
2	El sol sale por detrás de la montaña		0	1
3	La estufa da mucho calor en el invierno		0	1
4	El jardinero plantó rosas blancas y amarillas		0	1

PD_____

4) LENGUAJE COMPRENSIVO.

El examinador leerá lentamente el siguiente texto…

Raquel fue al circo el domingo por la tarde. El circo estaba en la plaza. Su papá le compró palomitas. Actúo un domador de leones, que llevaba una capa, y también payasos muy divertidos. Uno de los trapecistas se cayó sobre la red, y la gente se asustó mucho. Al terminar la función la niña se fue a la casa de sus abuelos y les contó que lo que más le había gustado fue la actuación de las focas.

Consigna: "Escúchame atentamente. Te voy a leer un cuento, y cuando termine, tienes que responder a las preguntas que yo te haga. EJ: si te digo que Juan tenía una pelota… y te pregunto ¿Qué tenía Juan? Tú me respondes…

1 punto por cada respuesta correcta.

	Elementos	Respuestas	puntos	
1	¿Cómo se llamaba la niña?	Raquel	0	1
2	¿Cuándo fue al circo?	El domingo	0	1
3	¿Dónde estaba el circo?	En la plaza	0	1
4	¿Qué llevaba el domador?	Una capa	0	1
5	¿Cómo eran lo payasos?	Divertidos	0	1
6	¿Qué le pasó a un trapecista?	Se cayó	0	1
7	¿Qué le compro su papá?	Palomitas	0	1

8	¿Dónde fue al terminar la función?	A casa de sus abuelos	0	1
9	¿Qué fue lo que más gusto?	Las focas	0	1

PD_____

5) ESTRUCTURACIÓN ESPACIAL

Procedimiento: situarse frente al niño.

Consigna: *"Ahora, te voy a decir unas cosas que tienes que hacer, escucha atentamente".*

1 punto *si realiza correctamente las órdenes.*

1	Pon el lápiz debajo de la mesa	0	1
2	Pon el lápiz encima del papel	0	1
3	Ponte delante de mi	0	1
4	Ponte detrás de mi	0	1
5	Levanta la mano derecha	0	1
6	Levanta la pierna izquierda	0	1
7	Con la mano derecha, tócate la oreja derecha	0	1
8	Con la mano izquierda, tápate el ojo izquierdo	0	1
9	Con la mano derecha. Tócate la pierna izquierda	0	1
10	Con la mano izquierda, tócate la oreja derecha	0	1
11	Con tu mano derecha, tócame mi mano izquierda	0	1

Ensayo Previo.

Poner el **(anexo 1),** frente al niño.

El niño deberá trazar las líneas del primer cuadro al mismo tiempo que el examinador se lo va pidiendo. Ej: "Dibuja dos cuadrados hacia abajo".

Con el cuadro 1, se le explica al niño que significa "un cuadrado hacia abajo, derecha, etc.". Se trazará la línea junto con él.

Se ensaya en el cuadro 1, hasta que el niño comprenda la instrucción.

Consigna: "*Ahora te voy a mostrar un dibujo (cuadro 2) y tú tienes que escucharme atentamente. Te voy a dar una serie de órdenes y tú las tienes que realizar con tu lápiz en el dibujo de la hoja que te voy a dar. Tienes que empezar por el punto que está señalado".*

La tarea 12, se puntuará un punto por cada trazo bien realizado.

12	Un cuadrado a la derecha	0	1
	Dos cuadrados hacia arriba	0	1
	Dos cuadrados hacia la izquierda	0	1
	Un cuadrado hacia abajo	0	1

Mano usada en la tarea 12 (M3)	D	I	PD:

6) VISOPERCEPCIÓN

Procedimiento: Con un lápiz el niño deberá reproducir las figuras que se le presenten del **(anexo 2). (Deberá pásársele una hoja blanca para que dibuje)**

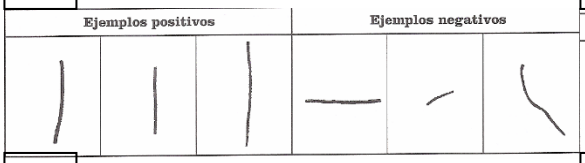
Errores: no se permite borrar. Si el niño quiere corregir, solo se le sugerirá hacerlo mejor en los dibujos que vienen.

Cada dibujo realizado de forma correcta **1 pto.**

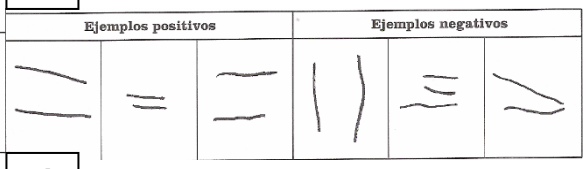
Suspensión: si el niño comete **4 errores consecutivos**
Consigna: *"Copia estos dibujos lo mejor que puedas".*

1)	0	1	**8)**	0	1	**Mano usada en la tarea 12 (M3)**
2)	0	1	**9)**	0	1	
3)	0	1	**10)**	0	1	
4)	0	1	**11)**	0	1	**D** **I**
5)	0	1	**12)**	0	1	
6)	0	1	**13)**	0	1	
7)	0	1	**14)**	0	1	
			15)	0	1	**PD_____**

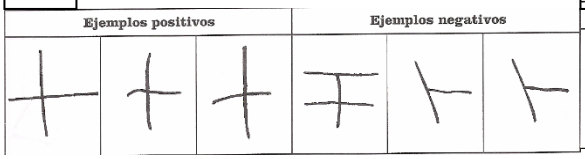
1)



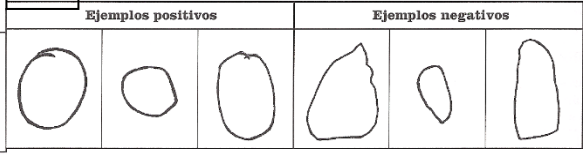
2)

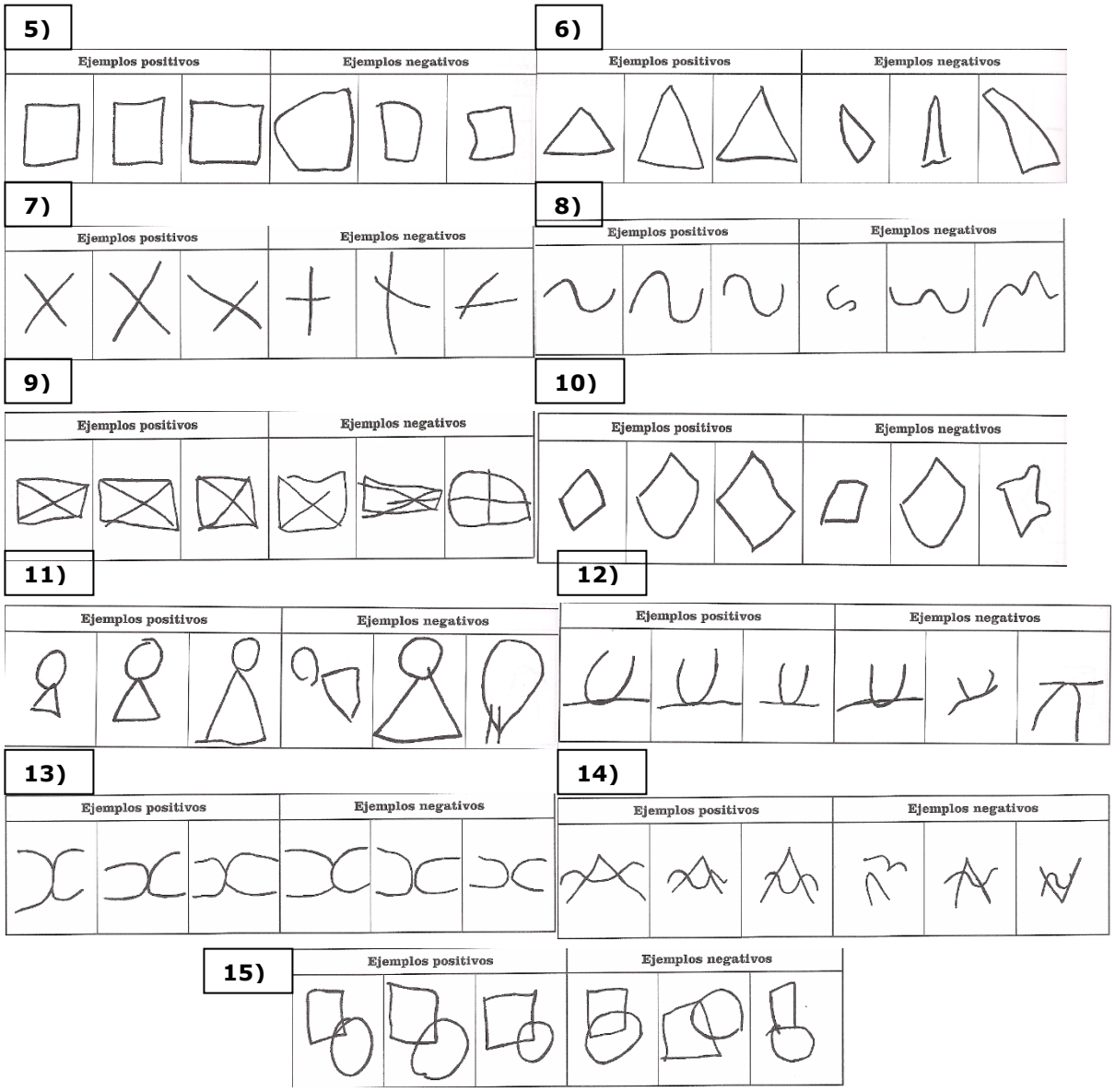


3)



4)





7) MEMORIA ICONICA

Procedimiento: se le presentan al niño 10 dibujos contenidos en el **anexo 3**, durante 40 segundos. Luego se retira la lámina y el niño debe decir el nombre de todos los dibujos que recuerde.

1 pto. Por cada objeto bien recordado. **Detenerse:** hasta que el niño diga que no recuerda.

Consigna: *"Te voy a enseñar una lámina con unos dibujos durante un rato. Presta atención porque, después tienes que decirme todos los dibujos que recuerdes".*

1)	Luna	0	1		**6)**	Paraguas	0	1	
2)	Globos	0	1		**7)**	Pelota	0	1	
3)	Televisión	0	1		**8)**	Bicicleta	0	1	
4)	Lapicero	0	1		**9)**	Casa	0	1	
5)	Bebé	0	1		**10)**	Perro	0	1	

PD_____

8) RITMO

Procedimiento: El examinador mostrara la tarea golpeando la mesa con un lápiz. Se realizara un total de 7 series rítmicas, donde cada golpe y pausa corresponden a 1 segundo.

GOLPE: (O) **PAUSA :** (- -)

ENSAYO ...

Consigna: *"Voy a dar golpes en la mesa con el lapicero, y tú vas a hacerlo de la misma manera que yo lo hago. Mira: O - - O - - O.*
Ahora hazlo tú.

1 pto por cada ritmo realizado de forma correcta.
Registrar la **mano utilizada**.

SERIES RITMICAS		**PTS.**	
1)	**O - - O - - O - - O**	**0**	**1**
2)	**OO - - OO - - OO**	0	1
3)	**O - - OO - - O - - OO**	0	1
4)	**O - - O - - O - - OO**	0	1
5)	**OO - - O - - O - - OO**	0	1
6)	**OO - - O - - OOO**	0	1
7)	**OOO - - O - - O - - OO**	0	1

Mano usada (M5).

D	**I**

PD__ _____

9) FLUIDEZ VERBAL

Procedimiento: El niño deberá crear una frase, cuanto más larga mejor, con las palabras que el examinador le dirá a continuación.
Se debe anotar literalmente las frases que diga el niño, registrando el número total de palabras de cada oración.

Evaluación: la frase debe tener sentido y longitud, sino tiene sentido no se puntuará.

Ensayo Previo:

*"ahora te diré una palabra y tú tienes que hacer una frase muy larga con ella **(o cuento, dependiendo del niño)**. Haz una frase con la palabra Perro… si elabora una frase coherente se le presenta los ejercicios de la prueba, si se equivoca, se le ayuda para que a partir del ejemplo "perro" elabore una frase.* **Consigna:** "Haz una frase con la palabra". **PALABRAS**

1. AUTO	**2. ARBOL**
No. de palabras:	No. de palabras:
Respuesta:	Respuesta:

Consigna 2: Ahora vamos a hacer lo mismo, pero en vez de decirte una palabra. Te voy a decir dos palabras… (repetir procedimiento anterior, dar ejemplo – corregir, seguir …)

3. BARCO - MAR	**4. TIGRE-TELEVISIÓN**
No. de palabras	No. de palabras
Respuesta:	Respuesta:

PD:_____

10) ATENCIÓN (ANEXO 4)

Procedimiento: El examinador muestra al niño, el **(anexo 4),** se le dice que marque con una cruz todas las figuras iguales al ejemplo (cuadrado) que aparezcan en la página. Primero se realiza una práctica con la primera línea. Si se equivoca, se le corrige. Luego se comienza la prueba de forma oficial. **Tiempo máximo:** 30 segundos. **Consigna:** *"Fíjate en este dibujo (señalar uno de los cuadrados de la primera fila). ¿Ves el dibujo de arriba esta señalado con una cruz? Pues tú tienes que poner con el lápiz una cruz en todos los dibujos iguales a este.* ***(Realizar la primera fila como práctica, si se equivoca, corregir, luego seguir con toda la página sin corregir.**)* *Hazlo lo más rápido que puedas…"* ***REGISTRAR MANO UTILIZADA.***

Número total de cuadrados marcados	

Número total de otras figuras marcadas.	

Mano usada (M6)

I	D

TIEMPO

11) LECTURA (ANEXO 4)

Procedimiento: se aplica solo a niños de 5 años en adelante.
Se presentan 10 palabras y 2 frases, que el niño debera leer en voz alta. Asignar **un punto** por cada palabra y frase bien leída.

Consigna: "Ahora te voy a enseñar unas palabras y tú las vas a leer en voz alta. Le mostrará la página del **(Anexo 5)** del cuaderno de anotación".

1	**MULA**	**0**	**1**		**7**	**GLOBO**	**0**	**1**
2	**LOBA**	**0**	**1**		**8**	**FRUTA**	**0**	**1**
3	**ZAPATO**	**0**	**1**		**9**	**PRISA**	**0**	**1**
4	**SOL**	**0**	**1**		**10**	**TRUCO**	**0**	**1**
5	**PINZA**	**0**	**1**		**11**	**LA LUNA SALE DE NOCHE**	**0**	**1**
6	**CAJÓN**	**0**	**1**		**12**	**LA ESPIGA ES DE TRIGO.**	**0**	**1**
							PD _____	

12) ESCRITURA

Procedimiento: El examinador dictará al niño una serie de palabras y frases que el niño debe escribir en el espacio en blanco del **(anexo 5)**

Si el niño es incapaz de escribir 4 palabras consecutivas, se suspende el item.

Se consederá **1 pto**. Por cada palabra y frase bien escrita. Hasta un max. de 12 puntos.

REGISTRAR MANO QUE UTILIZA. SI EL NIÑO NO ESCRIBE, SE LE PIDE QUE DIBUJE UN CÍRCULO Y SE REGISTRA LA MANO CON LA QUE EJECUTÓ LA TAREA.

Consigna*: "Ahora te voy a decir unas palabras y unas frases y tú las tienes que escribir aquí* ***en esta hoja en blanco****. Niños menores de 5 : " dibujame un círculo "*

1	**MULA**	**0**	**1**		**7**	**GLOBO**	**0**	**1**

2	**LOBA**	**0**	**1**		**8**	**FRUTA**	**0**	**1**
3	**ZAPATO**	**0**	**1**		**9**	**PRISA**	**0**	**1**
	SOL	**0**	**1**		**10**	**TRUCO**	**0**	**1**
5	**PINZA**	**0**	**1**		**11**	**LA LUNA SALE DE NOCHE**	**0**	**1**
6	**CAJÓN**	**0**	**1**		**12**	**LA ESPIGA ES DE TRIGO**	**0**	**1**

Mano usada (M7)	**D**	**I**	PD_____

13) LATERALIDAD

a) OJO

Procedimiento: El niño sujetará una cartulina visor, se le pide que mire a través del agujero. El examinador le mostrará con el dedo, uno a uno, los dibujos del **(anexo 3),** y le preguntará ¿ que ves ahí ? . Cada vez que el niño responda debe dejar la cartulina en la mesa y luego mirar nuevamente a través del agujero para ver el próximo dibujo.

SE DEBE REGISTRAR EL OJO CON EL QUE MIRA A TRAVÉS DEL VISOR.

Consigna: " *Toma esta cartulina y mira por el agujero.. dime que es lo que estoy apuntando con el dedo".*

Apuntar con el dedo:

Figuras*: perro – casa – bebé (guagua) – pelota – globos.*

B) MANO (UTILIZAR PELOTA DE PINPON)

Procedimiento: Debe emplearse una pelota, y se pedirá al niño - situado de pie y unos dos metros frente al examinador - que tire la pelota con la mano. Se debe registrar la mano con la que lanza (M8).

Consigna: *"vamos a ponernos de pie. Tírame la pelota con una sola mano. Y yo voy a intentar agarrarla. Se le entrega la pelota en este momento* "

C) PIE

Procedimiento:

1) Se coloca la pelota en el suelo, frente al niño. El examinador le pide que dé una patada a la pelota, y registra. Se registra con que pie lo ha hecho **(P3)**

2) Luego, se le lanza la pelota avisándole que debe patearla cuando le llegue, registar pie **(P4).**

Consigna: *"Ahora te voy a poner la pelota en el suelo, cuando yo te diga le darás una patada, como si fueras a meter un gol".*

"Ahora te voy a tirar rodando la pelota por suelo, y cuando te llegue le das una patada".

OJO UTILIZADO				MANO UTILIZADA			PIE UTILIZADO			
1	**PERRO**	**D**	**I**	**NARIZ – DEDO**	**D**	**I**	**P1**	**Pata coja**	**D**	**I**
2	**CASA**	**D**	**I**	**Pulg – Tocar ded.**	**D**	**I**	**P2**	**Andar equi.**	**D**	**I**
3	**BEBÉ**	**D**	**I**	**Estruc. Espacial**	**D**	**I**	**P3**	**Patada pel.**	**D**	**I**
4	**PELOTA**	**D**	**I**	**Visopercepción**	**D**	**I**	**P4**	**Patada pel.**	**D**	**I**
5	**GLOBOS**	**D**	**I**	**Ritmo**	**D**	**I**				

Atención	**D**	**I**
Escritura	**D**	**I**
Lanzar la pelota	**D**	**I**

PD _____

Hoja de registro

TEST CUMANIN
PROTOCOLO DE RESPUESTAS

Nombre: _____
Edad: _____ Meses: _____ Grupo Etareo: _____
Q.d.I: _____ Sexo: _____
Evaluador: _____ Código: _____
Establecimiento Educacional: _____
Sector: _____ Sector del paciente: _____

1) Psicomotricidad

1	Puntaje	0	1	Pierna 1	D	I
2	Puntaje	0	1	Mano 1	D	I
3.1	Puntaje	0	1			
3.2	Puntaje	0	1			
3.3	Puntaje	0	1			
3.4	Puntaje	0	1			
3.5	Puntaje	0	1			
4	Puntaje	0	1	Pierna 2	D	I
5	Puntaje	0	1			
6	Puntaje	0	1			
7	Puntaje	0	1	Mano 2	D	I
	Total:					

2) Lenguaje Articulatorio

1	Puntaje	0	1	6	0	1	11	0	1
2	Puntaje	0	1	7	0	1	12	0	1
3	Puntaje	0	1	8	0	1	13	0	1
4	Puntaje	0	1	9	0	1	14	0	1
5	Puntaje	0	1	10	0	1	15	0	1
							Total:		

3) Lenguaje Expresivo

1	Resp.		0	1
2	Resp.		0	1
3	Resp.		0	1
4	Resp.		0	1
		Total:		

4) Lenguaje Comprensivo

1	Raquel	0	1	Total:
2	El domingo	0	1	
3	En la plaza	0	1	
4	Una capa	0	1	
5	Divertidos	0	1	
6	Se cayó	0	1	
7	Palomitas	0	1	
8	casa de abue.	0	1	
9	Las focas	0	1	

5) Estructuración Espacial

1	Puntaje	0	1	6	0	1	11	0	1
2	Puntaje	0	1	7	0	1	12	0	1
3	Puntaje	0	1	8	0	1		0	1
4	Puntaje	0	1	9	0	1		0	1
5	Puntaje	0	1	10	0	1		0	1

12 (Anexo 1) Mano 3 D I Total:

6) Visopercepción (anexo2)

1	0	1	2	0	1	3	0	1	4	0	1	5	0	1
6	0	1	7	0	1	8	0	1	9	0	1	10	0	1
11	0	1	12	0	1	13	0	1	14	0	1	15	0	1

Total: Mano 4: D I

7) Memoria Icónica

1	0	1	2	0	1	3	0	1	4	0	1	5	0	1
6	0	1	7	0	1	8	0	1	9	0	1	10	0	1

Total:

8) Ritmo

1	0	1	2	0	1	3	0	1	4	0	1	5	0	1
6	0	1	7	0	1									

Mano 5: D I Total:

9) Fluidez Verbal

1) Coche:	2) Árbol:
N. palabras:	N. palabras:
Respuesta:	Respuesta:
3) Barco – Mar	**4) Tigre – Televisión**
N. palabras:	N. palabras:
Respuesta:	Respuesta:

Total:

10) Atención

Aciertos: _____ Errores: _____ Tiempo: _____

Mano 6: D I

Total:

11) Lectura (Anexo 4)

1	0	1	2	0	1	3	0	1	4	0	1	5	0	1
6	0	1	7	0	1	8	0	1	9	0	1	10	0	1
11	0	1	12	0	1	Total:								

12) Escritura (Anexo 5)

1	0	1	2	0	1	3	0	1	4	0	1	5	0	1
6	0	1	7	0	1	8	0	1	9	0	1	10	0	1
11	0	1	12	0	1	Total:			Mano 7:	D	I			

13) Lateralidad

Ojo utilizado

1	D	I
2	D	I
3	D	I
4	D	I
5	D	I

Mano utilizada

1	D	I
2	D	I
3	D	I
4	D	I
5	D	I
6	D	I
7	D	I
8	D	I

Lanzar la pelota

Pie utilizado

1	D	I
2	D	I
3	D	I
4	D	I

Observaciones:

b) **Prueba de Evaluación de Conciencia Fonológica (Pecfo)**: sus autoras son Virginia Varela M. y Zulema De Barbieri O. Colaboran: Judith Beltrán A., Constanza Godoy D., Andrea Guerra L. y María Paz Sánchez G.

Permite determinar el nivel de conocimiento fonológico de un niño, al establecer la forma en que este es capaz de organizar los fonemas y sílabas durante el procesamiento de una palabra.

Esta prueba, pensada para niños de 4 a 7 años 11 meses, establecer la etapa de desarrollo de la conciencia fonológica y poder intervenir de manera oportuna en caso de que se presente un desempeño no esperado considerando la edad cronológica y el inicio del aprendizaje lector del niño.

La prueba Pecfo, es de fácil aplicación y no requiere de la verbalización por parte del menor, lo que puede constituir una ventaja en la evaluación de niños con alteraciones del lenguaje.

El test contempla dos secciones la primera de ellas está relacionada con la conciencia de la sílaba y la segunda la conciencia de fonémica.

- Sección 1: Conciencia silábica

- Segmentación silábica

Objetivo: Evaluar la capacidad del niño para segmentar las palabras en silabas

- Identificación de la silaba inicial

Objetivo: Evaluar la capacidad del niño para identificar la primera silaba de la palabra. Se consideran silabas del tipo consonante vocal (CV).

- Identificación de la silaba final

Objetivo: Evalúa la capacidad de los niños de identificar la última silaba de la palabra. Se consideran silabas del tipo CV.

- Omisión de la silaba inicial

Objetivo: Evaluar la capacidad del niño para identificar y suprimir la primera silaba de la palabra. Se consideran palabras en las que la omisión de la silaba origina una palabra con significado.

- Omisión de la silaba final

Objetivo: evaluar la capacidad del niño para identificar y suprimir la última silaba de la palabra. Se consideran palabras en las que la omisión de la última silaba genera una palabra con significado.

- Inversión silábica

Objetivo: Evaluar la capacidad del niño para reconocer las silabas que conforman la palabra. Para ello, se consideraron palabras bisilábicas con el fin de no complejizar la tarea.

- Sección 2: Conciencia fonémica

- Identificación de fonema inicial

Objetivo: Evaluar la capacidad del niño de identificar el fonema inicial de la palabra. Se consideran palabras bisilábicas

- Identificación del fonema final

Objetivo: Evaluar la capacidad del niño de identificar el fonema final de la palabra. Se consideran palabras bisilábicas y, en todas ellas, el ultimo fonema es consonántico.

- Omisión de fonema inicial

Objetivo: Evaluar la capacidad del niño para identificar y suprimir el fonema inicial de la palabra. Se consideran palabras en las que la omisión del fonema origina una palabra con significado.

- Síntesis fonémica

Objetivo: Evaluar la capacidad del niño para reconocer los fonemas que componen la palabra y su secuencia. Se consideran palabras bisilábicas.

Trabajo de campo

La coordinación previa a la aplicación fue enviar una solicitud a la directora explicando el objetivo de la investigación, para ello, propone entregar los resultados a las educadoras de párvulo, explicando y orientando según la información obtenida.

La acogida de la directora fue positiva, propiciando el tiempo necesario para la aplicación, la que duró dos días. Junto con esto, brindó un espacio con una adecuada iluminación y sin contaminación acústica, es decir las condiciones de trabajo eran óptimas para su aplicación.

La interacción en la evaluación se facilitó ya que, los niños y niñas ya que, anteriormente se había realizado la evaluación, a partir de esto, se sentían más seguros y confiados, por lo que, lograban comunicar con mayor precisión las dudas y preguntas.

En cuanto, a información de esta prueba, se aplicó de manera individual, hubo mayor concentración de los niños, ya que debían permanecer sentados atentos a los estímulos visuales presentados, teniendo mayor control sobre el comportamiento de los niños que presentaban hiperactividad. Así mismo, se consideró parcelar la prueba para lograr la atención de los niños y llevarla a cabo en su totalidad.

Los ejemplos de las pruebas ayudaron por completo a la comprensión de las instrucciones. Sin embargo, resultó compleja desarrollar para algunos niños y niñas, por lo que, dejaron ítems sin contestar.

Protocolo prueba de evaluación de la conciencia fonológica (Pecfo)

PROTOCOLO DE REGISTRO GENERAL DE LA PRUEBA

Prof. Flga. Virginia Varela M.
Prof. Flga. Zulema De Barbieri O.

Nombre: _____ Edad: _____

Fecha de nacimiento: _____ Fecha de evaluación: _____

CONCIENCIA SILÁBICA

I. Segmentación silábica

Ejemplo: naranja = I I I (tres)

Estímulo	Respuesta correcta	Respuesta niño	Puntaje
1. Mono	II (dos)		0 - 1
2. Semáforo	IIII (cuatro)		0 - 1
3. Carabinero	IIIII (cinco)		0 - 1
4. Pan	I (una)		0 - 1
5. Tomate	III (tres)		0 - 1
			Total:

II. Identificación de sílaba inicial

Ejemplo: lápiz = lana

Estímulo	Respuestas			Puntaje
1. Maleta	Mono	MANO	Raqueta	0 - 1
2. Palo	PATO	Pelo	Gato	0 - 1
3. Toro	Tina	Loro	TOMATE	0 - 1
4. Casa	CAMA	Estrella	Gato	0 - 1
5. Goma	Pelota	GOTA	Copa	0 - 1
				Total:

7

III. Identificación de sílaba final

Ejemplo: gato = zapato

Estímulo	Respuestas			Puntaje
1. Pelota	PEINETA	Lana	Mosca	0 - 1
2. Pluma	CAMA	Plato	Luna	0 - 1
3. Casa	Lana	Vaso	MESA	0 - 1
4. Naranja	Jirafa	OREJA	Conejo	0 - 1
5. Espejo	Espada	OJO	Esponja	0 - 1
				Total:

IV. Omisión de sílaba inicial

Ejemplo: cortina = tina

Estímulo	Respuestas			Puntaje
1. Repollo	Remo	POLLO	Pozo	0 - 1
2. Zapato	PATO	Tiza	Casa	0 - 1
3. Cuncuna	Luna	Copa	CUNA	0 - 1
4. Candado	Codo	DADO	Dedo	0 - 1
5. Koala	ALA	Rana	Cola	0 - 1
				Total:

V. Omisión de sílaba final

Ejemplo: casata = casa

Estímulo	Respuestas			Puntaje
1. Piñata	Pelo	PIÑA	Pizza	0 - 1
2. Cometa	COME	Cama	Mesa	0 - 1
3. Llavero	Conejo	LLAVE	Perro	0 - 1
4. Paloma	Pila	Pato	PALO	0 - 1
5. Pelota	PELO	Pala	Moto	0 - 1
				Total:

VI. Inversión silábica

Ejemplo: llasi = silla

Estímulo	Respuestas			Puntaje
1. Nalu	Cuna	LUNA	Nariz	0 – 1
2. Cafo	FOCA	Boca	Café	0 – 1
3. Vella	Estrella	Chala	LLAVE	0 – 1
4. Mago	Mano	Gota	GOMA	0 – 1
5. Maca	Pala	CAMA	Taza	0 – 1
				Total:

CONCIENCIA FONÉMICA

VII. Identificación de fonema inicial

Ejemplo: pato = pelo

Estímulo	Respuestas			Puntaje
1. Silla	Foca	SAPO	Mano	0 - 1
2. Tapa	TINA	Dedo	Gato	0 - 1
3. Goma	GATO	Boca	Cuna	0 - 1
4. Llave	Chala	Nariz	LLUVIA	0 - 1
5. Mano	Nube	Copa	MESA	0 - 1
				Total:

VIII. Identificación de fonema final

Ejemplo: sol = sal

Estímulo	Respuestas			Puntaje
1. Pez	Sal	CRUZ	Mar	0 - 1
2. Jabón	DELFÍN	Arroz	Pared	0 - 1
3. Mantel	Tambor	Pared	ÁRBOL	0 - 1
4. Tambor	Camión	MAR	Cruz	0 - 1
5. Lentes	Árbol	BUS	Jabón	0 - 1
				Total:

IX. Omisión de fonema inicial

Ejemplo: barco = arco

Estímulo	Respuestas			Puntaje
1. Globo	Loro	Uva	LOBO	0 - 1
2. Pala	ALA	Chala	Abeja	0 - 1
3. Carpa	Palta	ARPA	Ala	0 - 1
4. Paleta	Raqueta	Avión	ALETA	0 - 1
5. Pozo	OSO	Ojo	Gota	0 - 1
				Total:

X. Síntesis fonémica

Ejemplo: l-o-b-o = lobo

Estímulo	Respuestas			Puntaje
1. g-o-t-a	Gato	GOTA	Bota	0 - 1
2. c-a-m-a	Cara	CAMA	Lana	0 - 1
3. a-j-o	AJO	ojo	Aro	0 - 1
4. p-a-t-o	Pala	Pelo	PATO	0 - 1
5. s-a-p-o	Sopa	SAPO	Ropa	0 - 1
				Total:

TABLA DE PUNTAJES

Ítem	Puntaje
Conciencia silábica	
Conciencia fonémica	
Puntaje total	

Observaciones_____

HOJA DE REGISTRO DE LA SUBPRUEBA I

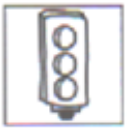
I. Segmentación silábica

Nombre: _____ Edad: _____

Fecha de nacimiento: _____ Fecha de evaluación: _____

Ejemplo: _____

1. _____

2.  _____

3. _____

4. _____

5. _____

Instrucciones para los niños y niñas

Instrucciones para cada ítem

En primera instancia, se da la instrucción correspondiente a la subprueba y luego se dice oralmente al niño el nombre de cada dibujo o estímulo, antes de comenzar la tarea correspondiente. Por ejemplo: ***"Mira, aquí hay: zapato, bota, gato"***.

Es importante asegurarse de que antes de responder, el niño debe conocer el nombre de cada uno de los estímulos.

Las respuestas correctas de cada item, están destacadas con letra mayúscula en el protocolo.

Instrucción subprueba I: Segmentación silábica

El examinador le dice al niño: ***"Mira este dibujo, es una naranja. La palabra naranja la podemos dividir en tres partes: na-ran-ja. En esta hoja que ves aquí debes poner las líneas que corresponden a las partes de la palabra naranja"***. Se le pide al niño que lo haga, enfatizando las sílabas de la palabra al realizar cada línea. Si el niño no lo hace, debe realizarlo el examinador como modelo y luego pedirle al niño que lo repita diciéndole: ***"ahora hazlo tú"***.

Instrucción subprueba II: Identificación de sílaba inicial

El examinador le dice al niño: ***"Mira esta fila de dibujos*** (se muestra la primera fila que es la del ejemplo). ***Aquí hay: lápiz, lana, luna, nariz,*** (el examinador señala cada uno de los dibujos, el niño no tiene que repetir ninguna palabra). ***"La palabra lápiz comienza con la sílaba la, muéstrame otro dibujo que comience con la sílaba la"***.

"Sigamos con la siguiente fila de dibujos". Se continúa con las otras filas de estímulos manteniendo la consigna del ejemplo.

Instrucción subprueba III: Identificación de sílaba final

El examinador le dice al niño: ***"Mira esta fila de dibujos*** (se muestra la primera fila que es la del ejemplo). ***Aquí hay: gato, zapato, gota, sapo*** (el examinador señala cada uno de los dibujos, el niño no tiene que repetir ninguna palabra). ***"La palabra gato finaliza con la sílaba to, muéstrame otro dibujo que su nombre finalice con la sílaba to"***.

"Sigamos con la siguiente fila de dibujos". Se continúa con las otras filas de estímulos manteniendo la consigna del ejemplo.

Instrucción subprueba IV: Omisión de sílaba inicial

El examinador le dice al niño: ***"Mira esta fila de dibujos*** (se muestra la primera fila que es la del ejemplo). ***Aquí hay: cortina, tina. La palabra cortina tiene tres partes o sílabas que están marcadas aquí. Si quitamos la primera sílaba de la palabra cortina, es decir, cor*** (se muestra la cruz marcada sobre los círculos que simbolizan las sílabas), ***nos queda la palabra tina. Ahora, mira esta fila"*** (se le nominan todos los dibujos y se muestra el primero que es el estímulo de referencia, repitiendo la consigna anterior).

Instrucción subprueba V: Omisión de sílaba final

El examinador le dice al niño: ***"Mira esta fila de dibujos*** (se muestra la primera fila que es la del ejemplo). ***Aquí hay: casata, casa. La palabra casata tiene tres sílabas que están marcadas aquí. Si quitamos la silaba final o la última silaba que es ta,*** (se muestra la cruz marcada sobre los círculos que simbolizan las silabas), ***nos queda la palabra casa. Ahora, mira esta fila"*** (se le nominan todos los dibujos y se muestra el primero que es el estímulo, repitiendo la consigna anterior).

Instrucción subprueba VI: Inversión silábica

El examinador le dice al niño: ***"Mira esta fila de dibujos*** (se muestra la primera fila que es la del ejemplo). ***Aquí hay: silla, sopa, llave. Escucha atentamente, pues voy a decir al revés una de las palabras que están aquí dibujadas y tú tienes que adivinar de qué palabra se trata y mostrármela. Por ejemplo: Yo digo llasi. Muéstrame qué palabra de las que están aquí dibujadas, está dicha al revés"***. A continuación, se le da la misma consigna nominando uno a uno los dibujos de las filas siguientes. El evaluador debe leer la palabra ya invertida que está en el protocolo. El niño debe mostrar el dibujo cuya palabra ha sido invertida.

Instrucción subprueba VII: Identificación de fonema inicial

El examinador le dice al niño: ***"Mira esta fila de dibujos*** (se muestra la primera fila que es la del ejemplo). ***Aquí hay: pato, casa, boca, pelo. La palabra pato comienza con el sonido 'p'*** (se dice el sonido, no el nombre de la letra). ***Muestra qué otro dibujo comienza su nombre con el sonido 'p'. Ahora, mira esta fila*** (se le nominan todos los dibujos y se muestra el primero que es el estímulo, repitiendo la consigna anterior).

Instrucción subprueba VIII: Identificación de fonema final

El examinador le dice al niño: ***"Mira esta fila de dibujos*** (se muestra la primera fila que es la del ejemplo). ***Aquí hay: sol, mar, sal, pan. La palabra sol finaliza con el sonido 'l'*** (se dice el sonido, no el nombre de la letra). ***Muestra qué otro dibujo finaliza su nombre con el sonido 'l'. Ahora tú, mira esta fila*** (se le nominan todos los dibujos y se muestra el primero que es el estímulo, repitiendo la consigna anterior).

Instrucción subprueba IX: Omisión de fonema inicial

El examinador le dice al niño: ***"Mira esta fila de dibujos*** (se muestra la primera fila que es la del ejemplo). ***Aquí hay: barco, arco, almohada, oso. Si a la palabra barco le quitamos u omitimos el sonido 'b', se convierte en la palabra arco, que aquí está dibujada. Ahora, mira esta fila*** (se le nominan todos los dibujos y se muestra el primero que es el estímulo, repitiendo la consigna anterior).

Instrucción subprueba X: Síntesis fonémica

El examinador le dice al niño: ***"Mira esta fila de dibujos*** (se muestra la primera fila que es la del ejemplo). ***Aquí hay: loro, toro, lobo. La palabra lobo tiene cuatro sonidos l-o-b-o. Yo te voy a decir solo los sonidos de la palabra y tú tienes que mostrar el dibujo de la palabra que yo te he dicho. Ahora, mira esta fila*** (se le nominan todos los dibujos y se repite la consigna anterior teniendo la precaución de decir los sonidos de los fonemas y no el nombre de la letra).

c) **CLP-T Prueba de comprensión lectora y Producción de Textos:** sus autoras son Alejandra Medina, y Ana María Gajardo. Esta prueba permite evaluar producción de textos, a partir del modelo interactivo y sociocultural a niños que se encuentren cursando segundo nivel de transición hasta cuarto básico. Esta prueba consta de tres ejes:

- Comprensión Lectora

  Considera siete rasgos, que son: comprensión de estructuras textuales, comprensión literal, comprensión inferencial, comprensión crítica, comprensión metacognitiva, reorganización de la información y manejo del código.

- Producción de Texto

  Considera estructuras y procesos involucrados en la producción de textos y siete rasgos para evaluar la producción escrita. Las estructuras y procesos de la producción de textos son afectivas y cognitivas. Procesos de planificación, edición y socialización, revisión y reestructura y puesta en página o textualización. Los siete rasgos para evaluar la producción escrita son: adaptación a la situación comunicativa, ideas y contenidos, voz, organización, elección de palabras, fluidez y cohesión de oraciones y convenciones gramaticales.

- Manejo de la lengua

  Consideran siete rasgos que son: conciencia fonológica, conocimiento del nombre de las letras y secuencia alfabética, asociación fonema-grafema, reconocimiento de palabras y ordenación de oraciones.

Trabajo de campo

Para comenzar con la evaluación se realizó una coordinación previa a la aplicación, enviando una solicitud a la directora explicando el objetivo de la investigación, para ello, propuso entregar los resultados a las educadoras de párvulo, explicando y orientando según la información recogida.

La acogida por parte de la directora fue positiva, propiciando el tiempo necesario requerido para la aplicación la que duró dos días y, además, facilitó un espacio con una adecuada iluminación y sin contaminación acústica, es decir las condiciones de trabajo eran óptimas para su aplicación.

La aplicación de este instrumento fue individualizada, por la extensión de los ítems de cada una y según las instrucciones de estas. Ya que, nos encontramos en presencia de niños y niñas no lectores, por lo que, el tiempo de duración fue de al menos una hora cada niño. Este tipo de evaluación exigió la lectura de textos por parte del evaluador para que luego, los niños pudieran responder preguntas. No obstante, el texto leído “La noche de los pájaros” fue extenso para los niños porque en ese ítems estaban desconcentrados e inatentos.

Los niños y niñas se mantuvieron atentos y concentrados a excepción del momento que les leyeron el texto. Al finalizar manifestaron gratitud frente a la evaluación.

Se procuró que las imágenes fueran claras para que, no se presentaran problemas al momento de observar las imágenes, considerando que se aprecian dibujos de tamaño pequeño.

Protocolo de evaluación CLP-T Prueba de comprensión lectora y producción de textos.

Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de textos (CL-PT)

1. Nombre: _____

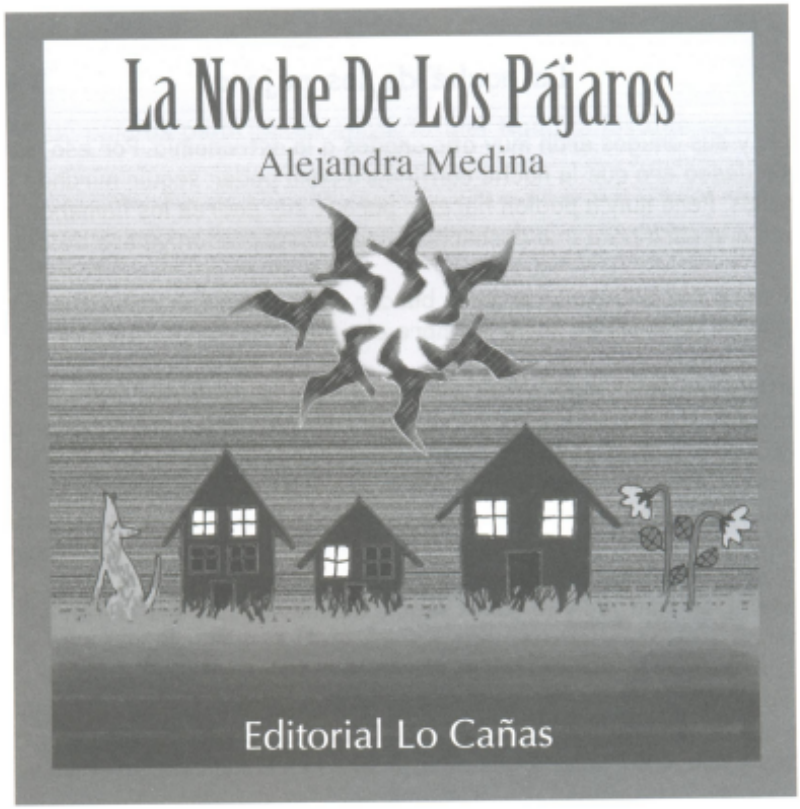
Curso: _____

Escuela: _____

Cuadernillo para el Estudiante
2º Nivel de Transición

EDICIONES UC

2. Observa la portada de este libro.
Muéstrame el título del libro.
Muéstrame el autor.



3. ¿De qué crees que se trata?

Te voy a leer este cuento dos veces. Escucha atentamente porque después te voy a hacer algunas preguntas:

La noche de los pájaros

Camilo y sus amigos eran muy aficionados a la astronomía. Por eso, su mayor deseo era que la noche continuara para poder seguir mirando las estrellas. Pero nunca podían hacerlo porque sus padres los llamaban a entrar a la casa para ir a dormir y cuando despertaban ya era de día.

Por eso un día, se reunieron para buscar una solución; querían que la noche continuara para poder mirar siempre el cielo.

Mientras pensaban qué hacer, una tórtola los escuchó y voló preocupada a contarles a los otros pájaros. -Creo que hay que darles una lección- opinó el tordo. Por eso, decidieron llamar a todos los pájaros para hacer un gran desfile por los aires para tapar la luz. Entonces, cuando comenzaba a amanecer, todos los gorriones emprendieron el vuelo. Detrás siguieron las gaviotas, los zorzales, las golondrinas y hasta los cóndores. Había tantos pájaros volando, que a las nueve de la mañana el cielo estaba negro. Ni los gallos habían cantado y la gente seguía durmiendo, porque creían que era de noche.

Camilo estaba feliz, al fin podría mirar siempre las estrellas. Pero, salió, y vio que su perrito lloraba esperando la comida, que los girasoles estaban tristes y que la cordillera, que era tan bella en la mañana, ya no se veía.

Entonces se fue donde sus amigos que también estaban tristes.Juntos, se dieron cuenta de su error y pensaron que el día también era hermoso y entretenido.

Al escuchar que estaban arrepentidos, los pájaros se dispersaron y apareció el sol, redondo y brillante. Los girasoles alzaron sus pétalos, el gallo cantó tres veces y Camilo y sus amigos volvieron a disfrutar de la mañana.

4. ¿Qué solución querían buscar Camilo y sus amigos?

5. ¿Por qué la tórtola voló a contárselo a los otros pájaros?

6. ¿Qué pájaros participaron en el desfile? Nombra los que recuerdes.

7. ¿Por qué no estaban contentos los girasoles?

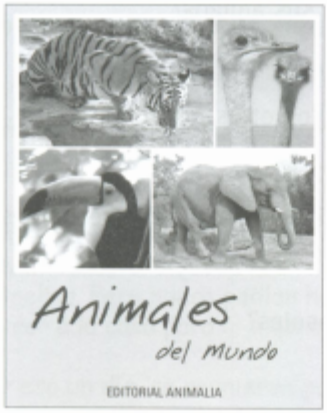
8. Numera estas oraciones del 1 al 3, según como ocurren en el cuento. Puedes guiarte por este texto.

Camilo y sus amigos eran muy aficionados a la astronomía. Por eso, su mayor deseo era que la noche continuara para poder seguir mirando las estrellas.
Pero nunca podían hacerlo porque sus padres los llamaban a entrar a la casa para ir a dormir y cuando despertaban ya era de día.

	Pero nunca podían hacerlo porque sus padres los llamaban a entrar a la casa para ir a dormir y cuando despertaban ya era de día.
	Por eso, su mayor deseo era que la noche continuara para poder seguir mirando las estrellas.
	Camilo y sus amigos eran muy aficionados a la astronomía.

Mira las portadas de estos libros:

1



2

3

4

9. Escribe el número del texto que corresponde:

1. Para buscar un número de teléfono sirve:	
2. Para buscar información sobre el león sirve:	
3. Para buscar información sobre los pinos sirve:	
4. Para buscar información sobre los mares sirve:	

10. Aquí hay 4 tipos de textos.
Muéstrame: la carta, la boleta, el poema, la receta:

Jugo de frutas

Ingredientes
1 plátano
2 naranjas
1 manzana
1 kiwi
2 cucharadas de azúcar

Preparación
Lave la fruta y pélela. Pártala en trozos del tamaño de un dado. Espolvoree el azúcar.
Exprima el jugo de una de las naranjas y viértalo sobre los trozos de fruta. Déjelo reposar 30 minutos. Sirva en platos de postre.

22 de noviembre de 2005

Querida tía María:

Te escribo para contarte que ayer nació mi hermanita. Se llama Carolina y tiene los ojitos y el pelo bien negro. Ojalá vengas pronto a conocerla.

Saludos a mi primo Roberto.

Escríbeme luego
Juan Pablo

LIBRERÍA ÁRTICO
Barros 305 RUT: 12.567.801-2
BOLETA VENTA - DUPLICADO CLIENTE

1	**Caperucita Roja**			2050
1	**El soldadito de plomo**			1670
1	**Los animales del mar**			2700
02	04	2008	TOTAL $	6420
DIA	MES	AÑO		

La pajita
Gabriela Mistral

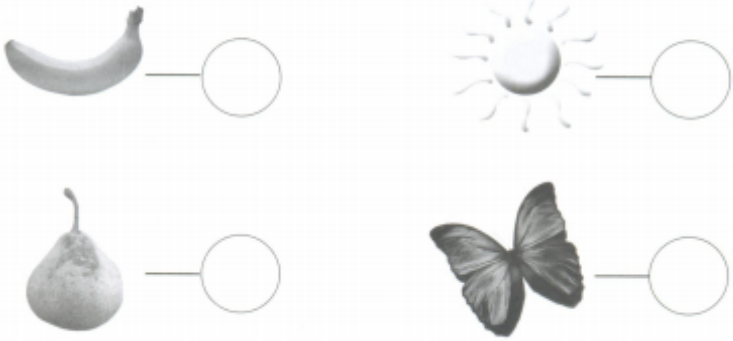
Esta que era una niña de cera,
pero no era una niña de cera,
era una gavilla parada en la era.

Pero no era una gavilla,
era la flor seca de la maravilla.
Tampoco era la flor, sino que era
un rayito de sol
pegado en la vidriera.

No era un rayito de sol siquiera:
Una pajita dentro de mis ojitos era.

¡Alléguense a mirar
cómo he perdido entera,
en este lagrimón
mi pascua verdadera!

11. Separa las sílabas aplaudiendo. Escribe en el círculo cuántas sílabas tiene cada palabra:



12. Une los dibujos que empiezan con la misma letra:

13. Encierra en un círculo las palabras que empiezan con **eme.**
Marca una X al lado de las palabras que empiezan con **ene.**
Subraya las palabras que empiezan con **te.**

felino nombre tamaño	mamífero puma natural	madre carnívoro también

14. Este texto se llama "El puma". Obsérvalo atentamente. ¿Qué tipo de texto es?: ¿Un cuento? ¿Un poema? ¿Un texto de información?

Te voy a leer dos veces este texto. Escucha atentamente porque te voy a hacer algunas preguntas.

El Puma

Nombre científico: Puma concolor

El puma es un felino natural de América. Es mamífero y carnívoro. Es un animal solitario de gran tamaño y cola larga.
Se alimenta de mamíferos como ciervos y roedores, pero también de insectos.
Las madres tienen camadas de 3 a 4 cachorros.

15. ¿Qué tipo de animal es el puma?

16. ¿De qué se alimenta el puma al nacer?

17. Esta es la canción Caballito blanco. ¿Cantémosla? Encierra en un círculo las palabras: "caballito", luego la palabra "ovejas":

Caballito blanco
llévame de aquí,
llévame a mi pueblo
donde yo nací.

Tengo, tengo, tengo,
tú no tienes nada,
tengo tres ovejas,
en una cabaña.

¿Qué fecha está marcada en el calendario?

SEPTIEMBRE 2008

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30		Nueva 29	Creciente 7	Llena 13	Menguante 22

OCTUBRE 2008

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Nueva 28	Creciente 7	1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31	Llena 14	Menguante 21

18. Escribe la fecha que leíste, copiando del calendario las palabras que necesitas.

_____

3.5 Plan de análisis de los datos

A continuación, se describe la manera en que se organizó y obtuvo la información de las pruebas aplicadas.

a) Test de Cumanin

En este instrumento se aplicaron trece escalas: psicomotricidad, lenguaje articulatorio, lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo, estructuración espacial, visopercepción, memoria icónica, ritmo, atención, fluidez verbal, lectura y escritura. La revisión de la prueba exigió asignar un punto para cada acierto, de acuerdo con el total de aciertos de cada escala. Luego de haber obtenido el puntaje de cada niño se calculó un promedio total de datos, por cada grupo de niños (Desarrollo típico y Desarrollo atípico) y finalmente, se ubicaron en el rango correspondiente, descrito en la siguiente tabla para interpretar su rendimiento o desempeño.

Rangos	Psicomotricidad	L. Expresivo	L. Comprensivo	L. articulatorio	Visopercepción	M. Icónica	Ritmo	Fluidez verbal	Atención	Lectura	Escritura
D. Superior	10-11	4	8-9	14-15	11-15	9-10	4-7	141>>	13-20	1-12	1-12
D. Normal	5-9	1-3	2-7	6-13	4-10	3-8	0-3	0-141	4-12	0	0
D. Insuficiente	0-3	0	0-1	0-3	0-3	0-2			0-3		

Fuente: Test de Cumanin

Sin embargo, al aplicar las trece escalas nombradas anteriormente, el test nos proporcionaba un coeficiente de desarrollo, una puntuación verbal y una no verbal, los cuales no fue necesario interpretar, ya que, el estudio está enfocado en obtener un perfil de rendimiento en cada una de las áreas evaluadas, que se detalla en la tabla.

- Desarrollo superior: El desempeño del niño corresponde a un nivel por sobre lo esperado para su edad.
- Desarrollo normal: Se refiere al desempeño dentro de los parámetros esperado para su edad.
- Desarrollo insuficiente: Se refiere a que el desempeño del niño está por debajo de los esperado para su edad.

Para comunicar los datos se organizó la información en gráficos de barra, logrando una especie de comparación de ambos grupos, ya que es posible visualizar el rendimiento obtenido de ambos grupos, según el promedio total.

b) Prueba de evaluación de la conciencia fonológica (Pecfo)

Se aplicó la prueba en dos áreas específicas; conciencia silábica y fonémica. Para interpretar el rendimiento de los niños y niñas se asignó un punto por acierto y luego se sumaron todos, para obtener un puntaje bruto por cada niño. Al obtener el puntaje bruto de cada niño se calculó un promedio por cada grupo (Desarrollo típico – Desarrollo atípico) que luego, según el puntaje se ubicó en el percentil de rendimiento.

Rango	**Percentil**
Normal	25 y 75 o más
Riesgo	25 y 10
Déficit	Bajo el percentil 10

Fuente: Obtenido en el manual Pecfo.

- Normal: se refiere a que el niño se encuentra dentro de los parámetros normales según su edad.
- Riesgo: se refiere a que el niño se encuentra bajo la media esperada según su edad.

- Déficit: Se refiere a que el niño se encuentra muy por debajo para lo esperado según edad.

Para comunicar los datos se organizó la información en gráficos de barra, logrando una especie de comparación de ambos grupos, ya que es posible visualizar el percentil en que se ubica cada grupo, según el promedio obtenido en cada área.

c) Prueba de Comprensión lectora y Producción de textos

La interpretar los datos de la prueba evaluada se asignó un puntaje, según los aciertos obtenidos. Para una mejor organización la prueba entrega la siguiente pauta:

CUADRO DE REGISTRO DE RESULTADOS

NOMBRE: _____ CURSO: _____

(CL: Comprensión lectora - PT: Producción de textos - ML: Manejo de la lengua y conocimientos sobre la misma)

Ítem	Dimensión	Rasgo (Qué evalúa)	Puntaje Prueba	Puntaje niño(a)
1	PT	Texto breve. Nombre, apellido y curso	6	
2	CL	Estructura y funciones. Conocimiento objeto libro	2	
3	CL	Comprensión inferencial. Anticipación a partir claves texto	2	
4	CL	Comprensión literal	2	
5	CL	Comprensión crítica	2	
6	CL	Comprensión literal	2	
7	CL	Comprensión inferencial de causalidad	2	
8	ML	Reconocimiento secuencia oraciones	3	
9	CL	Estructura y funciones. Reconocimiento funciones textos	2	
10	CL	Estructura y funciones. Recon. estructuras textuales diversas	4	
11	ML	Conciencia fonológica. Sílabas	2	
12	ML	Conciencia fonológica. Sonido inicial	2	
13	ML	Reconocimiento nombre de letras	3	
14	CL	Estructura y funciones. Recon. estruc. textual. Texto informativo	1	
15	CL	Comprensión literal	2	
16	CL	Comprensión inferencial basada en conocimiento previo	2	
17	ML	Reconocimiento palabras	2	
18	PT	Texto complejo. Identificación información en texto discontinuo, reorganización y registro	10	
TOTAL			51	

CUADRO RESUMEN

Dimensión	Puntaje máximo	Puntaje bruto niño(a)	Porcentaje de logro	Nivel de desempeño
Comprensión lectora	23			
Producción de textos	16			
Manejo de la lengua	12			
Total	51			

Al obtener el puntaje de cada niño, se calculó un promedio, que luego es interpretado en porcentaje de logro, cada una de las dimensiones y la prueba total.

Tabla de porcentajes

Indicadores	Porcentaje
10% a 30%	No logrado
40% a 60%	Mediamente logrado
70% a 100%	Logrado

Fuente: Creación propia según datos de la prueba

- No logrado: el rendimiento se encuentra por debajo de lo esperado según su edad, es decir presenta importantes dificultades en el área evaluada.
- Mediamente logrado: El rendimiento del niño presenta fortalezas y debilidades por lo que no ha consolidado todas las habilidades esperadas para su edad.
- Logrado: el rendimiento se encuentra dentro de los parámetros esperados para su edad.

Para comunicar los datos se organizó la información en gráficos de barra, logrando una especie de comparación de ambos grupos, ya que es posible visualizar el porcentaje de logro en que se ubica cada grupo, según el promedio obtenido en cada área.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En cuanto al procesamiento y análisis de la información recabada es posible mencionar que, en una primera etapa, los datos obtenidos por medio de aplicación de los test y pruebas estandarizadas, estos fueron vaciados en una plantilla Excel, para luego generar gráficos.

Posterior a esto, se analizó el contenido, características e inferencias válidas y confiables, de acuerdo, al contexto en que se desarrolló el estudio, dando la posibilidad de identificar las habilidades psicolingüísticas y cognitivas que han logrado adquirir los niños en el nivel preescolar que presentan desarrollo típico y niños con trastorno especifico del lenguaje, previas a la adquisición de la lectoescritura.

A continuación, se muestran los gráficos obtenidos en las tres evaluaciones.

4.1 Resultados obtenidos por los niños y niñas con desarrollo típico y atípico en el Test de Cumanin

Esta prueba permitió conocer el rendimiento de los niños y niñas en las habilidades de psicomotricidad, lenguaje articulatorio, lenguaje comprensivo, estructuración espacial, visopercepción, memoria icónica, ritmo, atención, fluidez verbal, lectura y escritura. Según el objetivo de estudio, no fue necesario obtener un coeficiente de desarrollo sino más bien, se analizaron los resultados de las pruebas por separado y se interpretaron a través de rangos que se presentan a continuación:

Rangos	Psicomotricidad	L. Expresivo	L. Comprensivo	L. articulatorio	Visopercepción	M. Icónica	Ritmo	Fluidez verbal	Atención	Lectura	Escritura
D. Superior	10-11	4	8-9	14-15	11-15	9-10	4-7	141>>	13-20	1-12	1-12
D. Normal	5-9	1-3	2-7	6-13	4-10	3-8	0-3	0-141	4-12	0	0
D. Insuficiente	0-3	0	0-1	0-3	0-3	0-2			0-3		

Para una mayor comprensión de la información se detallan conceptos.

-Puntaje Bruto: Es la suma de cada uno de los aciertos obtenidos en cada ítem de las pruebas.

-D° Típico: Corresponde al primer grupo en estudio, son niños y niñas que presentan un desarrollo dentro de los rangos de normalidad del lenguaje según su edad y etapa escolar en que se encuentra.

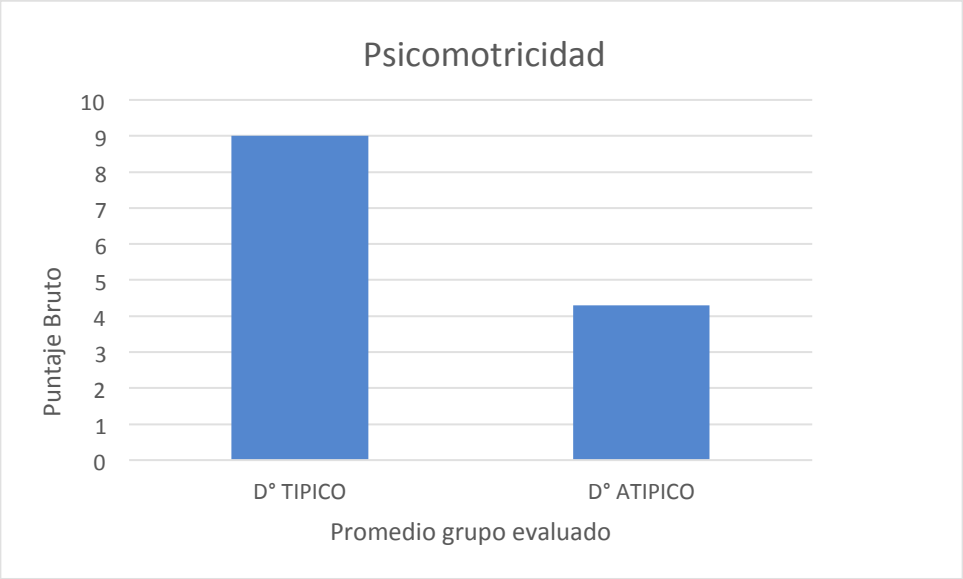
-D° Atípico: Corresponde al segundo grupo en estudio, son niños y niñas que presentan Trastorno especifico del lenguaje, diagnosticados por el equipo de profesionales del Programa de Integración escolar (PIE).

-Promedio grupo evaluado: se refiere al promedio obtenido por los niños con desarrollo normal del lenguaje y niños con Trastorno del lenguaje en la prueba total según su puntaje bruto.

1. Escala Psicomotricidad.

Los resultados obtenidos por los grupos de niños con desarrollo típico y atípico estudiados se organizan en el gráfico N°1.

Gráfico N° 1: Puntaje obtenido en la evaluación de la escala de psicomotricidad



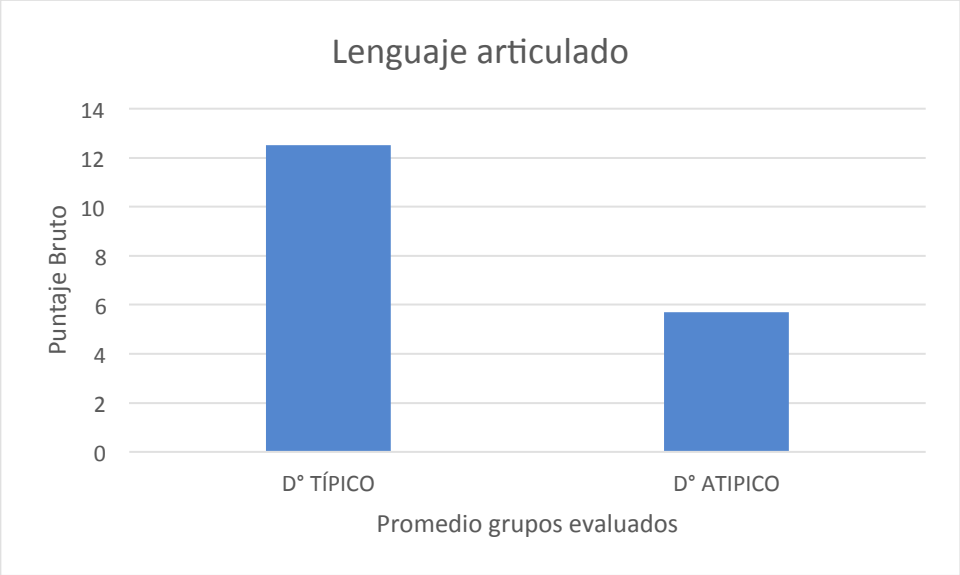
Fuente: Elaboración propia

Considerando que el puntaje total de la prueba corresponde a 11 puntos, a partir de los resultados es posible apreciar que el promedio según el puntaje total de los niños con D° típico alcanza los 9 puntos, por lo que su desarrollo según los rangos entregados por el Test se ubica en un nivel superior, mientras que los niños con D° atípico obtiene un promedio de 4 puntos, según los rangos de puntuación su desarrollo es normal.

2. Escala Lenguaje articulado

Los resultados obtenidos por los grupos de niños con desarrollo típico y atípico estudiados se organizan en el gráfico N°2.

Gráfico N° 2: Puntaje obtenido en la evaluación de la escala de Lenguaje articulado.



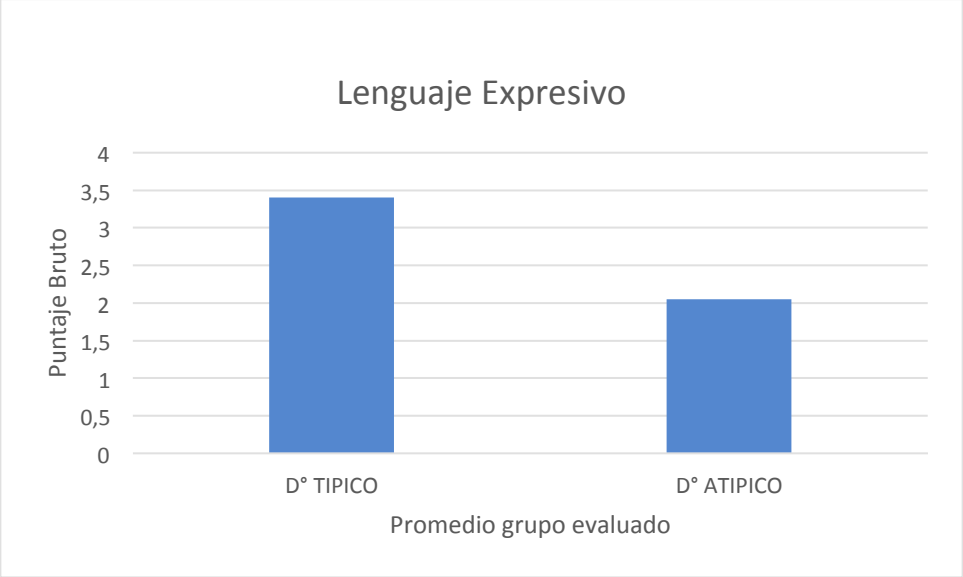
Fuente: Elaboración propia

Considerando que el puntaje total de la prueba son 15 puntos, el promedio obtenido, según el puntaje total de cada niño corresponde a 13 puntos los niños con desarrollo típico, por lo tanto, se ubican en un rango superior y 5 puntos los niños con desarrollo atípico, en un rango de normalidad.

3. Escala de Lenguaje expresivo

Los resultados obtenidos por los grupos de niños con desarrollo típico y atípico estudiados se organizan en el gráfico N°3.

Gráfico N° 3: Puntaje obtenido en la evaluación de la escala de Lenguaje expresivo.



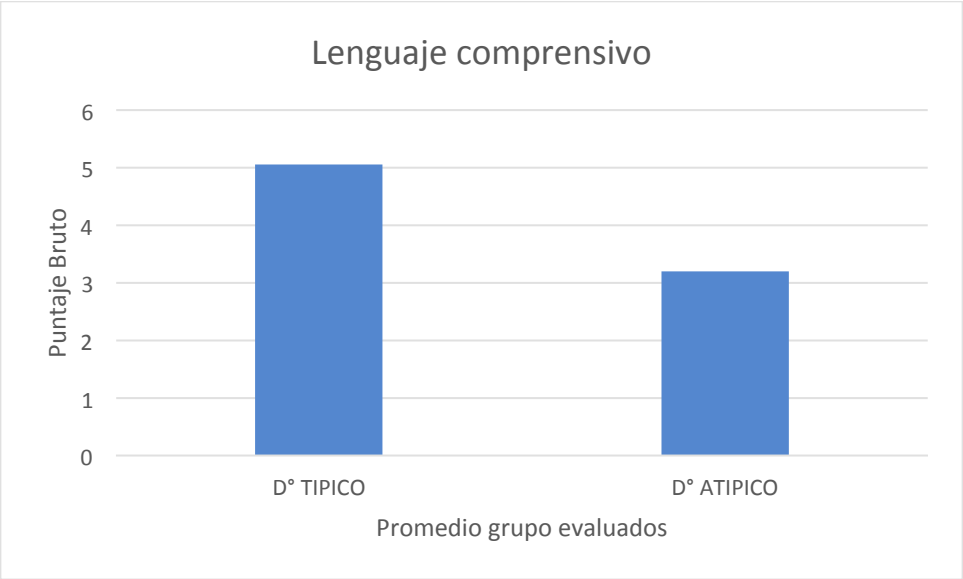
Fuente: Elaboración propia

Los niños con desarrollo típico logran un promedio de 3 puntos, por lo tanto, se ubican en un rango de desarrollo normal, al igual que, los niños con Trastorno del lenguaje ya que lograron un promedio de 2 puntos, de un total de 5 puntos. No obstante, los alumnos presentan dificultades en la pronunciación de palabras, relacionándose estrechamente con su diagnóstico, es decir, el lenguaje expresivo y receptivo de los niños con TEL se encuentra descendido, ya que, realizan omisión y sustitución de sílabas en la palabra según la metría y tienen dificultad en su memoria de trabajo.

4. Escala Lenguaje comprensivo

Los resultados obtenidos por los grupos de niños con desarrollo típico y atípico estudiados se organizan en el gráfico N°4.

Gráfico N° 4: Puntaje obtenido en la evaluación de la escala de Lenguaje comprensivo.



Fuente: Elaboración propia

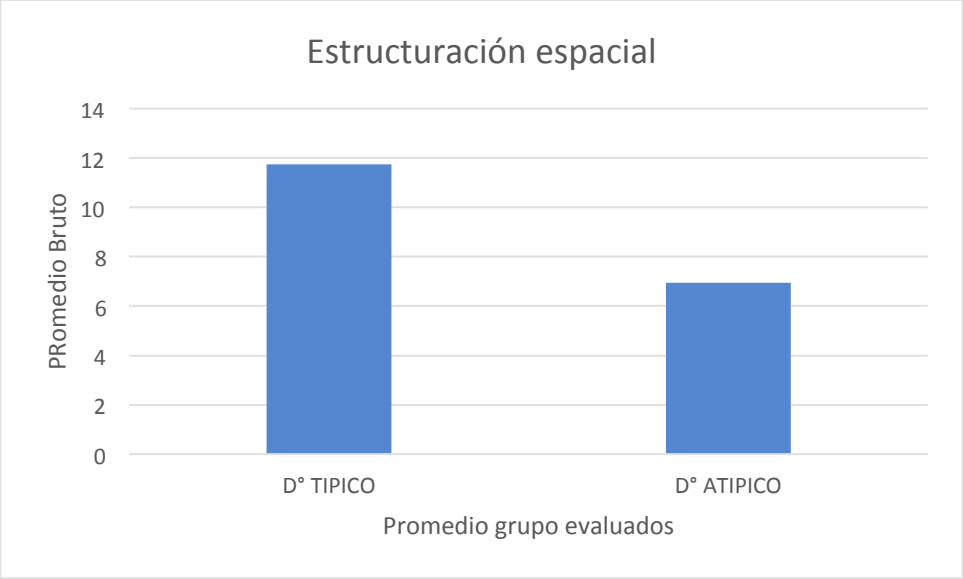
Según el puntaje de la prueba que corresponde a un total de 9 puntos. Los niños con desarrollo típico del lenguaje obtienen un promedio total de 5 puntos, dicho esto, se ubican en un rango de normalidad y los niños con desarrollo atípico obtienen un promedio de 3 puntos, por lo que su desarrollo es insuficiente, según los rangos del Test. Esto indicaría que obtienen un rendimiento bajo a lo esperado para su edad.

A partir de lo anterior, es posible establecer aquellas dificultades en el lenguaje comprensivo, es una habilidad que los niños con Trastorno del lenguaje tienen descendida según las características del diagnóstico.

5. Escala Estructuración espacial

Los resultados obtenidos por los grupos de niños con desarrollo típico y atípico estudiados se organizan en el gráfico N°5.

Gráfico N° 5: Puntaje obtenido en la evaluación de la escala de Estructuración espacial.



Fuente: Elaboración propia

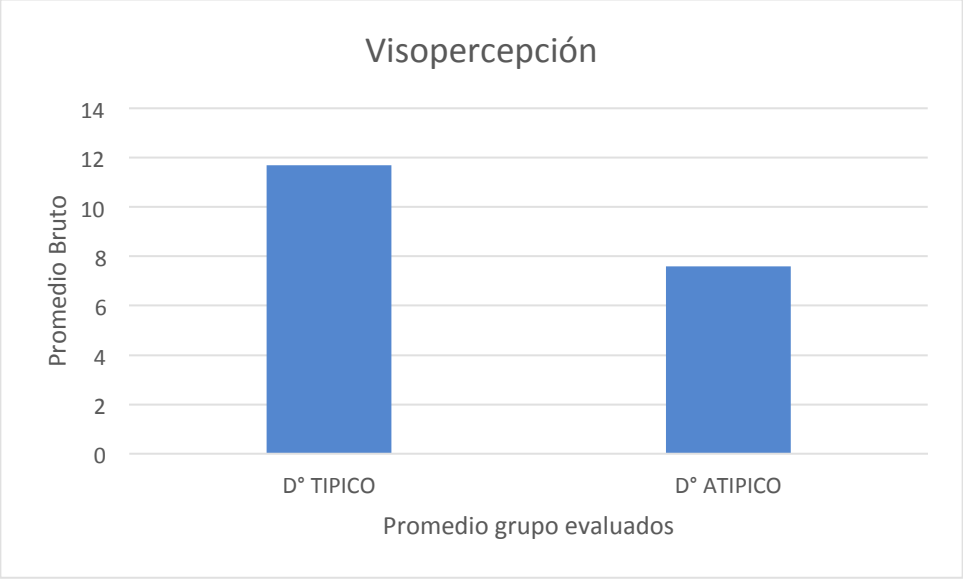
De un total de 15 puntos los niños con desarrollo típico alcanzaron un promedio de 12 puntos, por lo que, su desarrollo se encuentra en un rango superior. Mientras que los niños con Trastorno del lenguaje logran un promedio de 7 puntos, por lo tanto, su rendimiento se ubica en el rango de normalidad. es decir, ambos grupos poseen

fortalezas en la identificación de lateralidad según sus extremidades superiores e inferiores y orientación espacial de objetos del entorno.

6. Escala Visopercepción

Los resultados obtenidos por los grupos de niños con desarrollo típico y atípico estudiados se organizan en el gráfico N°6.

Gráfico N° 6: Puntaje obtenido en la evaluación de la escala de Vispopercepción.



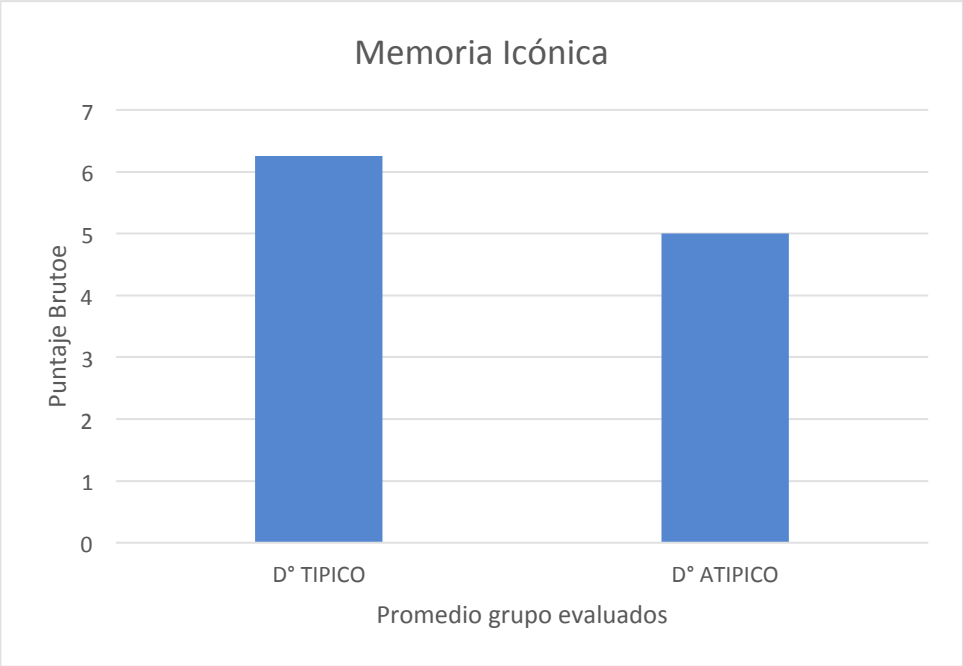
Fuente: Elaboración propia

Según los resultados obtenidos, el desempeño del grupo con desarrollo típico alcanzó un promedio de 11 puntos, mientras que el grupo con Trastorno del lenguaje logró un promedio de 7 puntos, sin embargo, ambos se encuentran en un rango de rendimiento superior, es decir presentan fortalezas para reproducir dibujos geométricos de complejidad creciente

7. Escala Memoria Icónica

Los resultados obtenidos por los grupos de niños con desarrollo típico y atípico estudiados se organizan en el gráfico N°7.

Gráfico N° 7: Puntaje obtenido en la evaluación de la escala de Memoria icónica



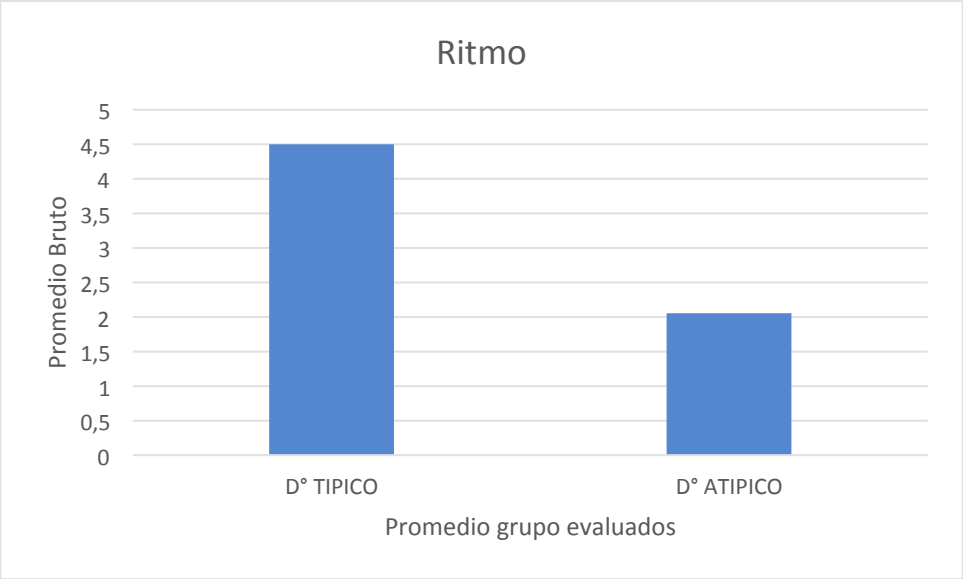
Fuente: Elaboración propia

De un total de 10 puntos, Los resultados sugieren que no existen diferencias mayores en el desempeño de ambos grupos, ya que, los niños con desarrollo típico obtienen un promedio de 6 puntos y los niños con desarrollo atípico un promedio de 5 puntos, ubicándose en un rango de rendimiento normal. Las habilidades en esta escala corresponden a la capacidad de mencionar los objetos al recordarlos, discriminando aquellos que se encontraban en la lámina observada.

8. Escala Ritmo

Los resultados obtenidos por los grupos de niños con desarrollo típico y atípico estudiados se organizan en el gráfico N°8.

Gráfico N° 8: Puntaje obtenido en la evaluación de la escala de Ritmo.



Fuente: Elaboración propia

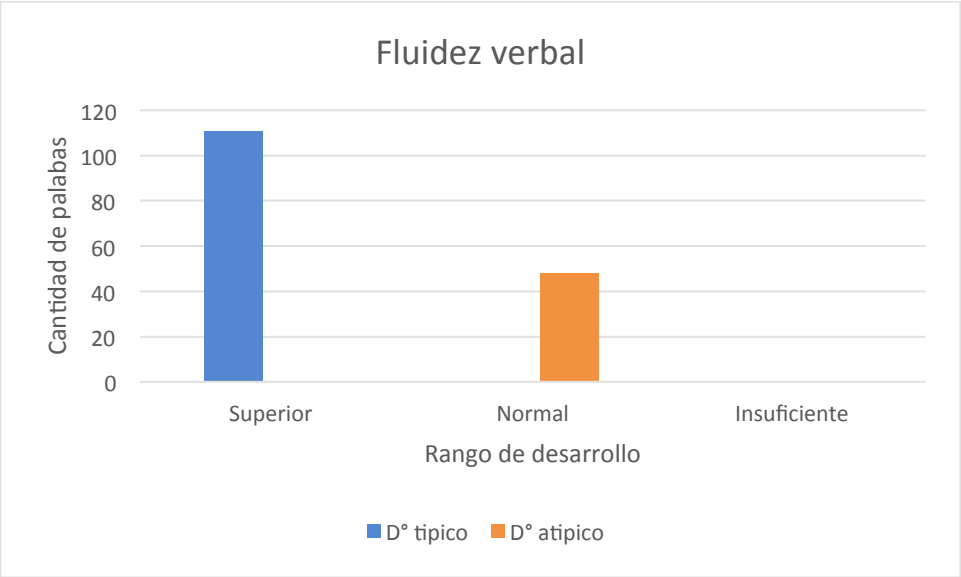
De un total de 7 puntos, los niños con desarrollo típico lograron un promedio de 6 puntos, por lo tanto, su rendimiento se ubica en el rango superior de desarrollo, mientras que, los niños con desarrollo atípico un promedio de 2 puntos, ubicándose en el rango de normalidad, por lo tanto, los niños con TEL presentan habilidades en la recepción, recuperación y ejecución de sonidos en la mesa con un lápiz, a partir de un patrón de secuencia dado por la evaluadora.

Sin embargo, los niños con desarrollo atípico, según el puntaje se acercan a los rangos inferiores, es decir, se encuentran cercanos al rango de desarrollo insuficiente. Ya que, esta habilidad, se presenta en complejidad creciente.

9. Escala Fluidez verbal

Los resultados obtenidos por los grupos de niños con desarrollo típico y atípico estudiados se organizan en el gráfico N°9.

Gráfico N° 9: Puntaje obtenido en la evaluación de la escala de Fluidez verbal.



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo, a los resultados obtenidos, la cantidad de palabras expresadas por lo niños con desarrollo típico va en un promedio de 0 a 144 al construir oraciones con una morfosintaxis adecuada.

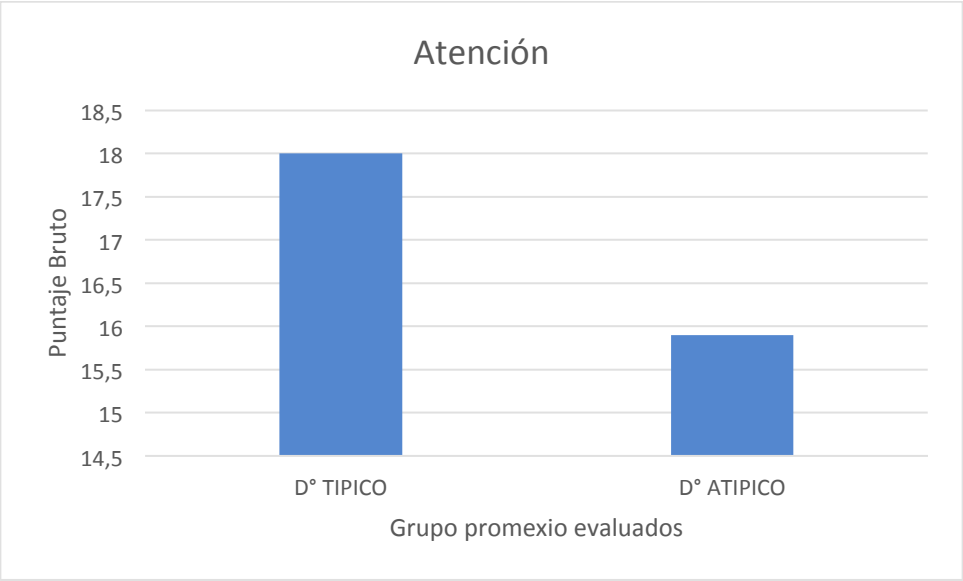
Los niños con desarrollo atípico alcanzan un promedio máximo de 44 o menos palabras al solicitar construir 4 oraciones con palabras asignadas por el evaluador. No

obstante, en la evaluación fue posible observar que algunos niños y niñas no lograron construir oraciones, o más bien manifestaban palabras aisladas. Estas falencias son parte del diagnóstico y debilidad del área morfosintáctica del lenguaje.

10. Escala Atención

Los resultados obtenidos por los grupos de niños con desarrollo típico y atípico estudiados se organizan en el gráfico N°10.

Gráfico N° 10: Puntaje obtenido en la evaluación de la escala de Atención.



Fuente: Elaboración propia

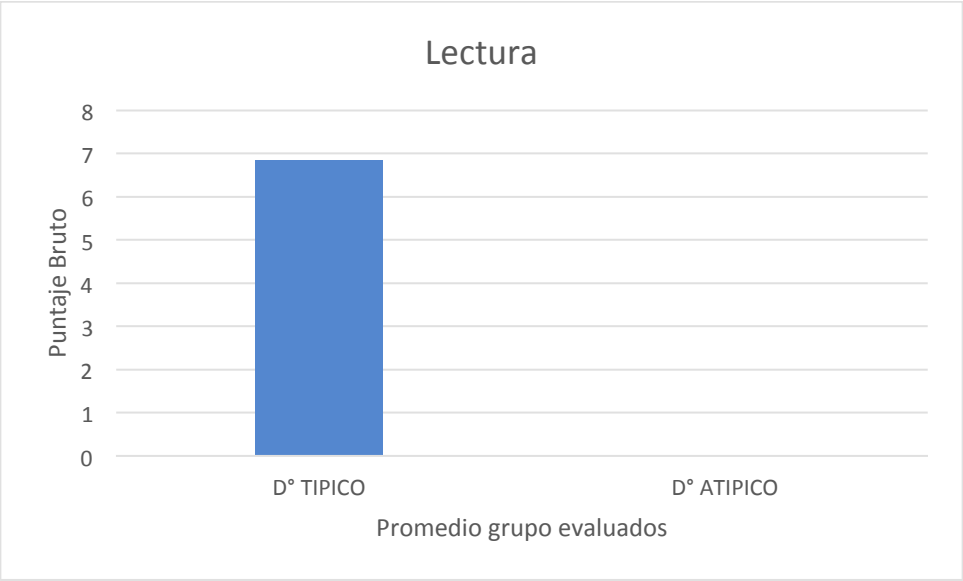
De un total de 20 puntos, los resultados obtenidos los niños con desarrollo típico alcanzan un promedio de 18 puntos, mientras que los niños con desarrollo atípico logran 16 puntos, ambos se ubican en el rango de desarrollo superior. Es decir, logran desarrollar la habilidad de atención y percepción de figuras geométricas, logrando

identificar en un tiempo determinado una figura dada. Considerando que la atención es una capacidad cognitiva básica importante para aprendizajes posterior en la lectoescritura.

11. Escala Lectura

Los resultados obtenidos por los grupos de niños con desarrollo típico y atípico estudiados se organizan en el gráfico N°11.

Gráfico N° 211: Puntaje obtenido en la evaluación de la escala de Lectura.



Fuente: Elaboración propia

De un total de 10 palabras los niños con desarrollo típico logran leer entre 5 a 8 palabras con sílabas directa e indirecta y monosílabos, ubicándose en un rango superior de desarrollo. Mientras tanto, los niños con desarrollo atípico específicamente con diagnóstico de Trastorno del lenguaje no lograr leer ninguna palabra presentada,

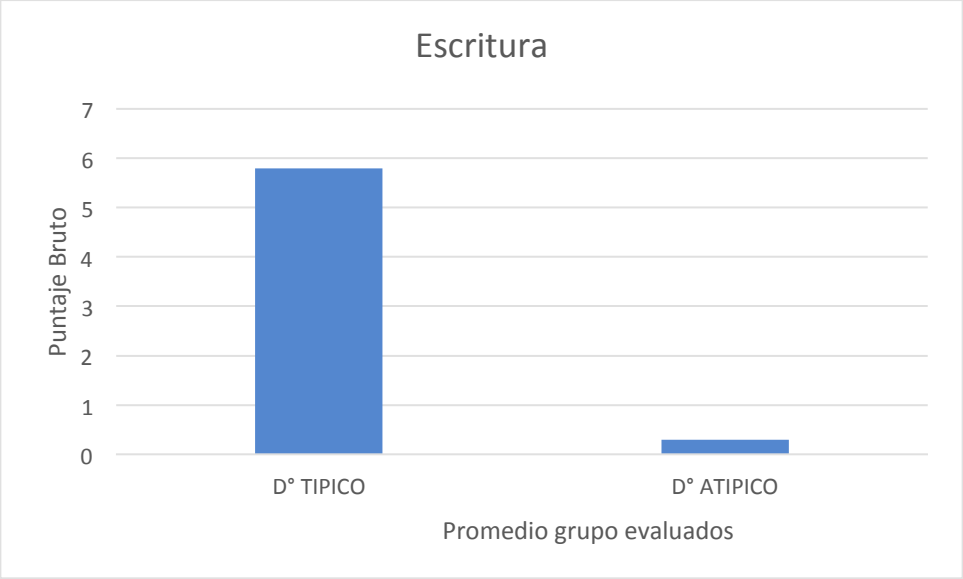
por lo que su rendimiento se categoriza normal. Los resultados obtenidos permiten establecer, que los niños con Trastorno del Lenguaje no tienen adquirida aún la lectura.

En esta ocasión la prueba no es omita ya que, todos los niños y niñas tienen 5 años aproximadamente.

12. Escala Escritura

Los resultados obtenidos por los grupos de niños con desarrollo típico y atípico estudiados se organizan en el gráfico N°12.

Gráfico N° 12: Puntaje obtenido en la evaluación de la escala de Escritura.



Fuente: Elaboración propia

A partir del gráfico, es posible apreciar debilidades en los niños con desarrollo atípico en las habilidades de motricidad fina, ya que los trazos son inseguros y

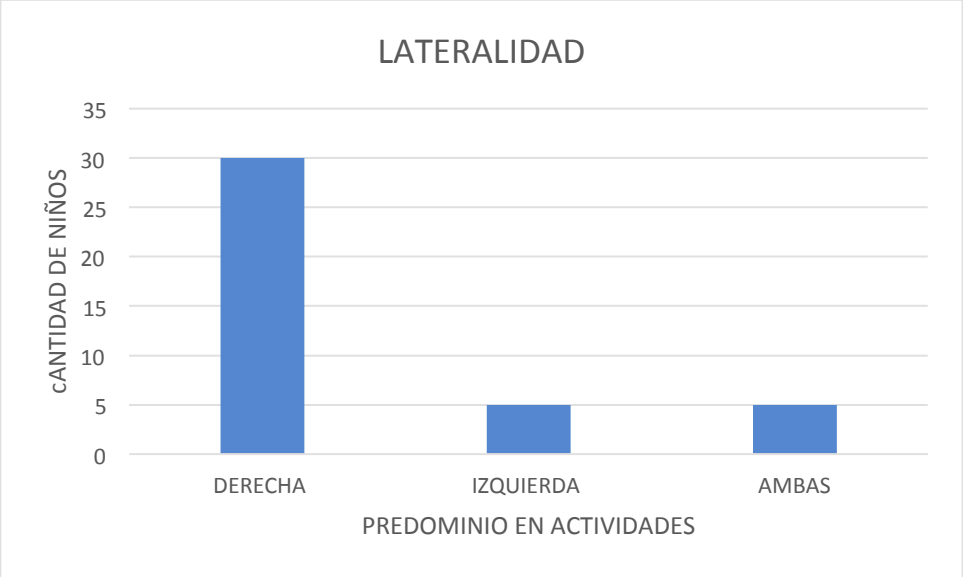
presentan dificultad para tomar el lápiz, aquellos aspectos técnicos fundamentales de la escritura, es decir no logran transformar de fonema a grafema las consonantes. Dicho esto, aquellos que lograron escribir la mayor cantidad de alumnos reconocer el sonido de las vocales.

Mientras que los niños con desarrollo típico logran escribir de 5 a 6 palabras de un total de 10, ubicándose en un rango de desarrollo superior.

13. Escala Lateralidad

Los resultados obtenidos por los grupos de niños con desarrollo típico y atípico estudiados se organizan en el gráfico N°13.

Gráfico N° 13: Puntaje obtenido en la evaluación de la escala de Lateralidad.



Fuente: Elaboración propia

De un total de 40 niños, 29 desarrollan las actividades con su dominancia lateral diestra y los otros 10 usan la zurda en actividades con su mano y pies.

4.2 Resultados obtenidos por los niños según la prueba CLP-T Comprensión lectora y producción de textos.

Esta prueba tiene como objetivo evaluar la comprensión lectora y producción de texto, a partir del modelo interactivo y sociocultural de aprendizaje del lenguaje escrito. Se divide en tres áreas:

- Comprensión lectora
- Producción de textos
- Manejo de la lengua

Para una mayor comprensión del lector se definen los siguientes conceptos:

- Cantidad total: se refiere a la cantidad total de niños y niñas.

- Porcentaje de logro: El puntaje total fue traducido a un porcentaje de logro.

- Rango del porcentaje de logro: el porcentaje que va entre 10% y 30% se considera no logrado, 40% a 60% mediamente logrado y entre 70% y 100% logrado.

- D° Típico: Corresponde al primer grupo en estudio, son niños y niñas que presentan un desarrollo dentro de los rangos de normalidad del lenguaje según su edad y etapa escolar en que se encuentra.

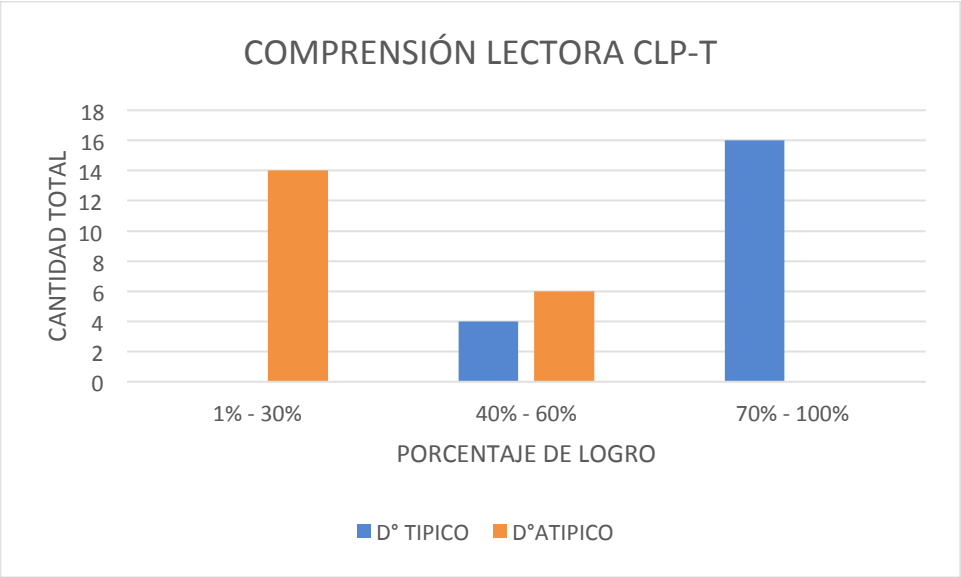
- D° Atípico: Corresponde al segundo grupo en estudio, son niños y niñas que presentan Trastorno especifico del lenguaje, diagnosticados por el equipo de profesionales del Programa de Integración escolar (PIE).

14. Área de Comprensión lectora

En el área de comprensión lectora se evalúa comprensión de estructuras textuales, comprensión literal, comprensión inferencial, comprensión crítica, comprensión metacognitiva, reorganización de la información y manejo del código.

Los resultados obtenidos por ambos grupos de niños, típico y atípico, se comunican en el gráfico N°14.

Gráfico N° 14: Distribuye la cantidad total de niños en el porcentaje de logro obtenido en la prueba de comprensión lectora.



Fuente: Elaboración propia

Los resultados comunicados en el gráfico 14, se expresan a través de porcentajes de logros.

Es posible establecer que existen diferencias apreciables en relación al porcentaje de logro obtenido en la prueba de comprensión lectora en ambos grupos de niños, ya que la mayor cantidad de niños con desarrollo típico alcanzaron un porcentaje de logro mayor al 70% mientras tanto, los niños con desarrollo atípico presentaron dificultades en el desempeño de comprensión lectora y se ubican entre el 10% y el 30% de logro, encontrándose bajo la media esperada (entre 8 y 9 puntos) según su edad y nivel.

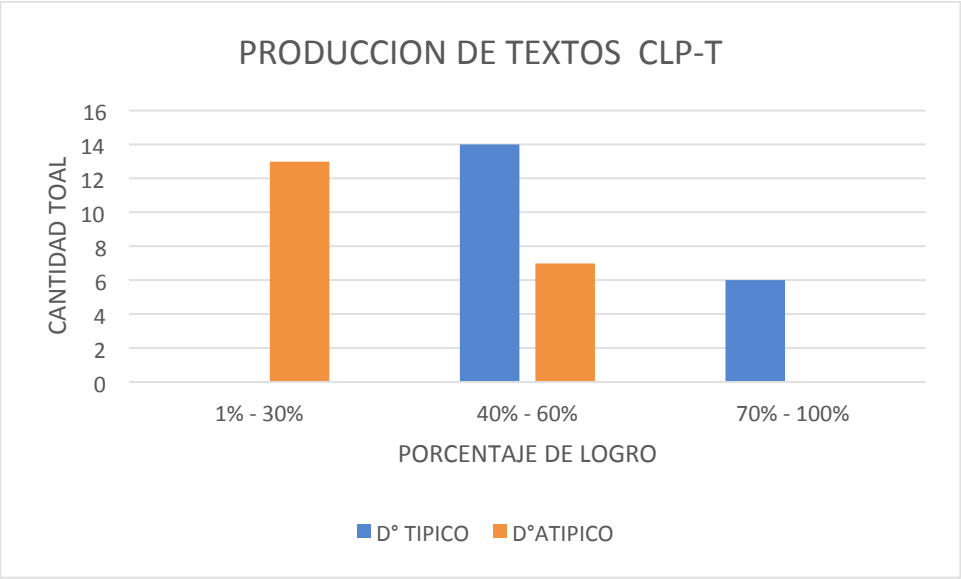
Sin embargo, los resultados una vez más, indican que los niños con Trastorno del lenguaje presentan mayores dificultades en el área comprensiva del lenguaje de tipo oral.

15. Área Producción de textos

En esta prueba consideran estructuras y procesos involucrados en la producción de textos; planificación, edición, socialización, revisión y reestructura.

Los resultados obtenidos por ambos grupos de niños, típico y atípico, se comunican en el gráfico N°15.

Gráfico N° 15: Distribuye la cantidad total de niños en el porcentaje de logro obtenido en la prueba de producción de textos.



Fuente: Elaboración propia

Los resultados comunicados en el gráfico 15, se expresan a través de porcentajes de logros.

Por los resultados expuestos es posible establecer que 14 niños con desarrollo típico y 7 niños con desarrollo atípico se encuentran ubicados dentro del 40% y 60% de

logro, es decir al logrado medianamente desarrollar las actividades. Mientras que sólo 6 niños con desarrollo típico se ubican dentro del rango de 70% y 100% de logro y ninguno de los niños con desarrollo atípico logro ubicarse en el rango de logrado.

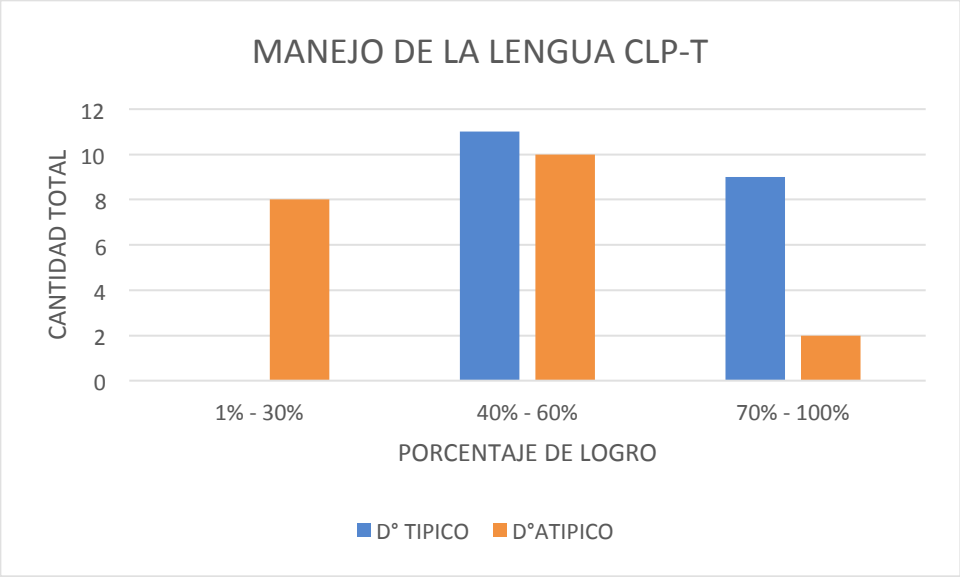
Las debilidades en esta prueba aumentaron, ya que, es posible apreciar que del grupo de niños con desarrollo atípico 13 niños de un total de 20 niños se encuentran dentro de los rangos de 1% a 30% de logro, que se refiere a que no lograron desarrollar las habilidades exigidas. Por lo tanto, presentan dificultades en la estructura y procesos de la producción de textos.

16. Área Manejo de la lengua:

En esta área se evalúa conciencia fonológica, conocimiento del nombre de las letras y secuencia alfabética, asociación fonema-grafema, reconocimiento de palabras y ordenación de oraciones.

Los resultados obtenidos por ambos grupos de niños, típico y atípico, se comunican en el gráfico N°16.

Gráfico N° 16: Distribuye la cantidad total de niños en el porcentaje de logro obtenido en la prueba total de manejo de la lengua.



Fuente: Elaboración propia

Los resultados comunicados en el gráfico 16, se expresan a través, de porcentajes de logros.

Según lo expuesto, al igual que en el área anterior de la prueba, la mayor cantidad de niños se concentra entre el 40% y 60% de logro, 11 niños con desarrollo típico y 10 niños con desarrollo atípico logran alcanzar un desempeño medio.

Lo que resta de niños con un total de 9 niños con desarrollo típico se encuentran entre el 70% y 100% de logro y en el grupo de niños con desarrollo atípico 8 niños se encuentran dentro del 1% y 30% de logro, dificultades en habilidades de conciencia fonológica, conocimiento del nombre de las letras y secuencia alfabética, asociación fonema-grafema, reconocimiento de palabras y ordenación de oraciones.

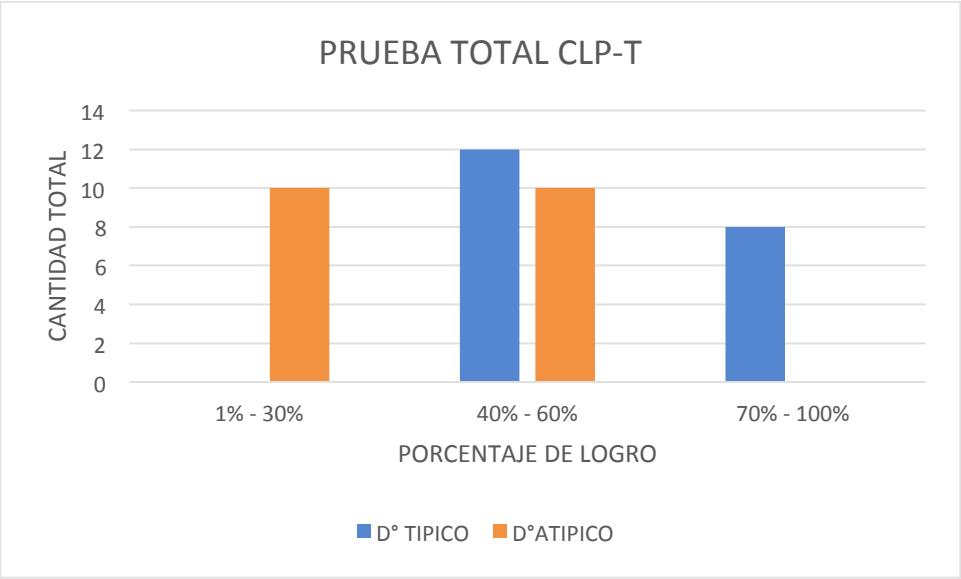
Solo 2 niños con desarrollo atípico lograr obtener un rendimiento dentro de los rangos de 70% a 100% de logro.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de niños con desarrollo típico y atípico considerando un promedio las tres áreas evaluadas de la prueba de comprensión lectora y producción de textos (CLP-T) en el siguiente gráfico:

17. Prueba total de Comprensión lectora y producción de textos (CLP-T)

Los resultados obtenidos en la prueba total, por ambos grupos de niños, típico y atípico, se comunican en el gráfico N°17.

Gráfico N° 17: Distribuye la cantidad total de niños en el porcentaje de logro obtenido en la prueba total de comprensión lectora.



Fuente: Elaboración propia

Los resultados comunicados en el gráfico 17, se expresan a través de porcentajes de logros.

Es posible mencionar que, a partir de los resultados del puntaje total de la prueba, 12 alumnos con desarrollo típico y 10 con desarrollo atípico se encuentran

dentro del 40% y 60% de logro, es decir presentan medianas dificultades en lo que respecta a las habilidades evaluadas de comprensión lectora, producción de textos, conciencia fonológica, secuencia alfabética, nombre de las letras, entre otras. Mientras que, 10 alumnos con desarrollo atípico se ubican en el 1% y 30% de logro, es decir a la mitad del grupo le dificultaron las actividades de esta prueba.

Finalmente 8 niños con desarrollo típico lograron desarrollar con éxito las pruebas y se ubican dentro del 70% y 100% de logro.

4.3 Resultados obtenidos por los niños en la Prueba de Evaluación de la Conciencia Fonológica (Pecfo)

Esta evaluación tiene como objetivo detectar el grado de madurez del niño en la habilidad metafonológica relacionada con la identificación de sílabas y fonemas.

Para una mayor comprensión de los gráficos se definen los siguientes conceptos:

- Cantidad de niños: se refiere al número total de niños.

- D° Típico: Corresponde al primer grupo en estudio, son niños y niñas que presentan un desarrollo dentro de los rangos de normalidad del lenguaje según su edad y etapa escolar en que se encuentra.

- D° Atípico: Corresponde al segundo grupo en estudio, son niños y niñas que presentan Trastorno especifico del lenguaje, diagnosticados por el equipo de profesionales del Programa de Integración escolar (PIE).

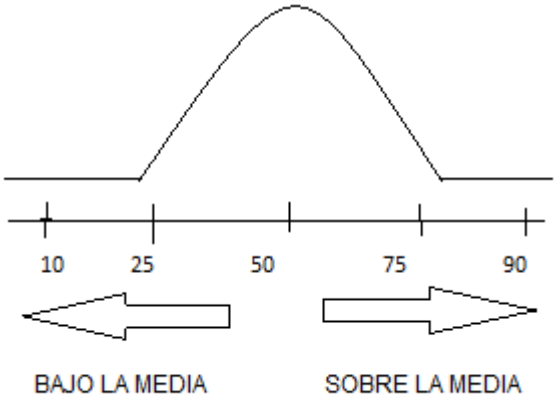
- Rango de percentil: Según el total de puntos obtenidos se traduce a un a una medida de posición que se distribuye en los siguientes rangos:

Rango	Percentil
Normal	25 y 75 o más
Riesgo	25 y 10
Déficit	Bajo el percentil 10

Fuente: Manual Prueba Pecfo

A continuación, se muestran los gráficos construidos a partir de la información obtenida en la prueba de Evaluación de la Conciencia Fonológica (Pecfo), organizadas en tres partes: conciencia silábica, conciencia fonémica y prueba total.

Los gráficos detallan el total de niños que se encuentra en cada percentil, que posicionan según el rango que se describió en la tabla anterior. Para facilitar la interpretación de datos se entrega la siguiente imagen, campana de Gauss que representa los valores de media, alta y baja según la edad de los niños.



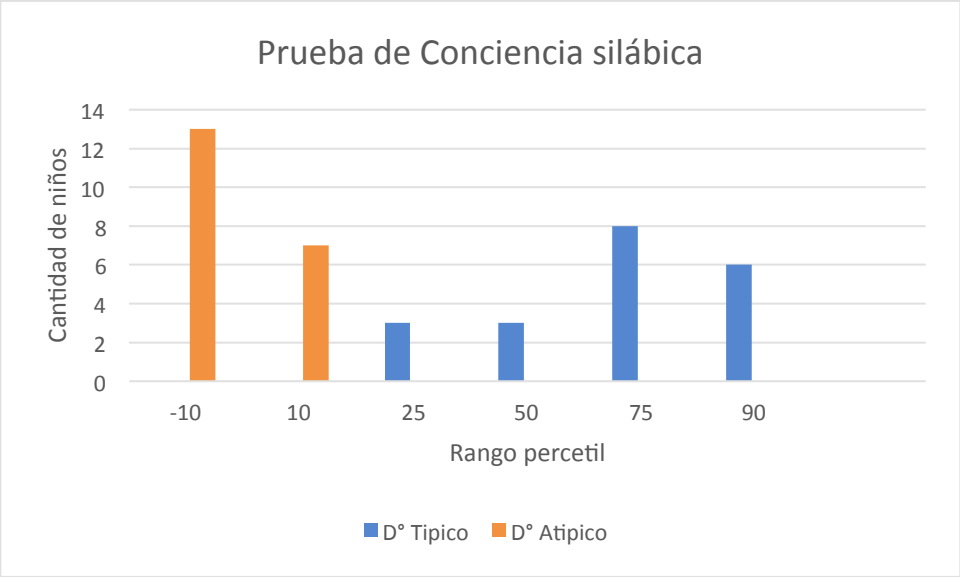
Fuente: Elaboración propia

La media del percentil corresponde a 50, bajo la media corresponde al percentil 25, 10 y -10 (mayor a menor) y sobre la media los percentiles 75 y 90 (menor a mayor)

18. Conciencia silábica

Los resultados obtenidos por ambos grupos de niños, típico y atípico, se comunican en el gráfico N°18.

Gráfico N° 18: Distribuye la cantidad total de niños en el percentil, según el puntaje obtenido en la prueba de conciencia silábica.



Fuente: Elaboración propia

A partir de la información, es posible establecer que, de un total de 20 niños con Trastorno del lenguaje, 13 de ellos manifestaron un desempeño deficitario según su edad, ya que obtienen un percentil menor a 10. Mientras que 7 de ellos, obtuvieron un desempeño denominado “riesgo” ya que se ubicaron dentro del percentil 10 y 25.

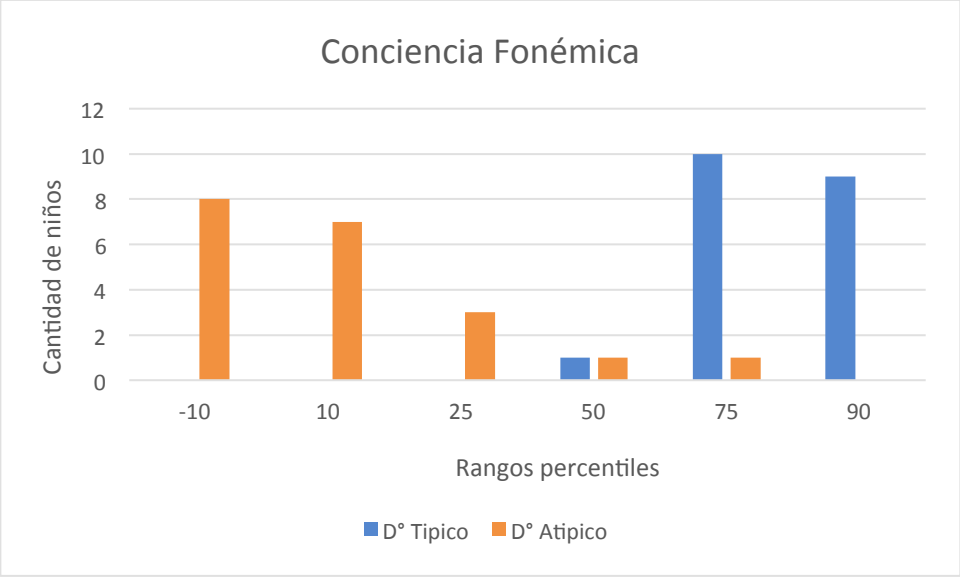
Por otra parte, los niños con desarrollo típico del lenguaje de un total de 20 niños según el resultado obtenido se distribuyeron en los rangos percentiles, ubicándose 6 niños en un percentil de 25, 6 niños en el percentil de 50, 8 niños con un percentil de

75, y 6 niños con un percentil de 90, lo que, ubica a todos estos niños en un rango normal de desempeño en la prueba de conciencia silábica, es decir son capaces de segmentar silabas, identificar silaba inicial, silaba final, y la omisión de la silaba inicial.

19. Conciencia fonémica

Los resultados obtenidos por ambos grupos de niños, típico y atípico, se comunican en el gráfico 19.

Gráfico N° 19: Distribuye la cantidad total de niños en el percentil, según el puntaje obtenido en la prueba de conciencia fonémica.



A partir del gráfico, es posible interpretar que los niños con desarrollo atípico, 8 de ellos se encuentran ubicado en el percentil menor a 10, es decir, su desempeño en la prueba de conciencia fonémica, es deficitario, mientras que 7 de ellos se encuentran en el percentil 10 y 3 niños en el percentil 25, lo que de acuerdo a la tabla su desempeño se denomina en “ riesgo”, sin embargo, 2 de ellos se encuentran en el

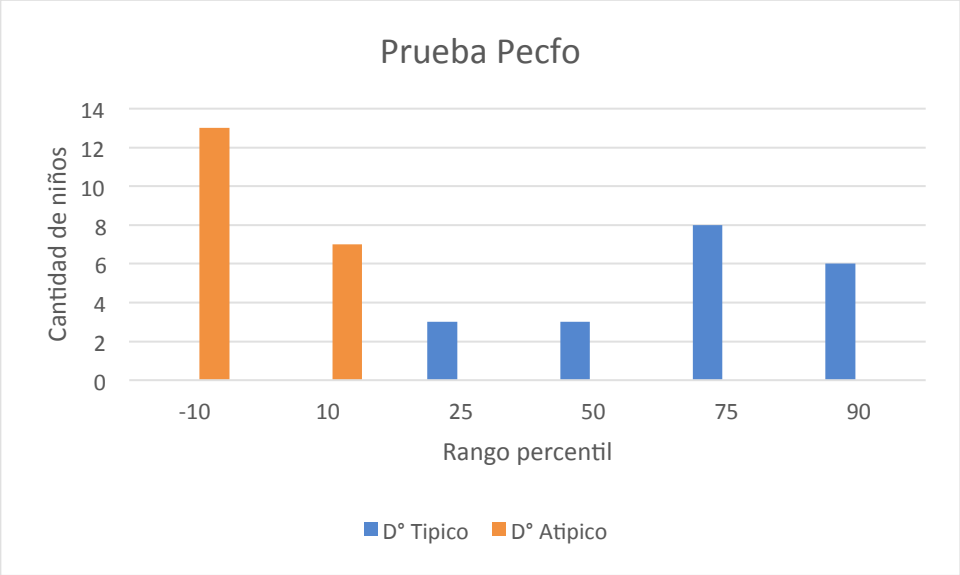
percentil 50 y 75 encontrándonos con un desempeño normal dentro de este grupo de niños.

Por otra parte, es posible apreciar que la mayor cantidad de niños con desarrollo atípico se ubican en el percentil 75 y 7 de ellos en el percentil 90, lo que según la tabla este grupo de niños obtuvieron un desempeño “normal “, mostrando habilidades para reconocer fonema inicial, fonema final, identificar omisión del fonema inicial y síntesis fonémica.

20. Prueba Total Prueba para evaluar Conciencia Fonológica (Pecfo).

Los resultados obtenidos por ambos grupos de niños, típico y atípico, se comunican en el gráfico N°20.

Gráfico N° 20: Distribuye la cantidad total de niños en el percentil, según el puntaje obtenido en la prueba total.



Fuente: Elaboración propia

Según los resultados obtenidos, es posible establecer que los niños con desarrollo atípico, de un total de 20 niños, 13 se encuentran ubicado en el rango de percentil menor a 10, lo que se traduce a un desempeño deficitario y 7 de ellos en un percentil de 10 que los categoriza en el rango denominado “riesgo” según su edad.

4.4 Discusión de los resultados

Según los datos obtenidos del total de la muestra, se puede percibir que el grupo de estudiantes con desarrollo Típico del Lenguaje logra posicionarse en la media o por sobre de ella en las habilidades del Cumanin como: psicomotricidad, lenguaje articulado, lenguaje expresivo, estructuración espacial, visopercepción, memoria icónica, fluidez verbal, atención, lectura y escritura.

Por otra parte, el grupo de estudiantes con desarrollo Atípico del Lenguaje, tiene algunas diferencias en el desarrollo de la habilidad de psicomotricidad respecto del grupo con desarrollo típico del lenguaje pero que en función al test utilizado se encuentran en el baremo de normalidad, por otra parte, se marcan diferencias notorias en habilidades como el lenguaje articulado, lenguaje comprensivo y fluidez verbal, y las actividades de lectura y escritura las áreas más descendidas, en donde ninguno de los veinte estudiantes logro las tareas dispuestas en estos ítems.

Del test Cumanin, también se puede rescatar habilidades en desarrollo por parte de los estudiantes con desarrollo Atípico del Lenguaje, en algunas de ellas alcanzaron o superaron la media exigida, tales como: estructuración espacial, ritmo, atención y memoria icónica, en las que no se lograron evidenciar mayores diferencias con el grupo de estudiantes con desarrollo típico del lenguaje.

Unas de las habilidades que presentan riesgo para los estudiantes de enseñanza preescolar con Desarrollo Atípico del Lenguaje, es la habilidad de fluidez verbal, donde

se evidencian bajos resultados alcanzando una puntuación de 0 a 44 palabras de un total de 141 ítems, corroborando un desfase madurativo debido a un posible déficit en los niveles del lenguaje, ya que, su léxico es limitado, no logran evocar o crear una oración con la palabra mencionada y además dificultades en la morfosintaxis, es decir, no son capaces de construir oraciones con una estructura adecuada.

Mientras que, en la evaluación de la conciencia fonológica, los niños con rendimiento típico según su desempeño se ubican desde el percentil 25 o más, lo que los categoriza dentro del rango normal y los niños con desarrollo atípico se ubican en el percentil 10 o menor al percentil 10. Coloma et al. (2005) *"el desarrollo de la conciencia fonológica se ha observado que niños preescolares con TEL expresivo presentan un desempeño significativamente inferior que los sin problemas de lenguaje en tareas de conciencia fonológica relacionadas con la sílaba"*. Dicho los resultados coinciden con el rendimiento de los niños en las pruebas que exige un desempeño relacionado con la conciencia fonológica.

No obstante, los bajos resultados en la prueba de Conciencia fonémica y silábica pueden predecir dificultades en el proceso de adquisición de la lectura y escritura. El autor Chaney 1998 (mencionado por Blanco 2015), plantea que *"desde los tres años, los niños pueden analizar la estructura del lenguaje separadamente de su significado y que los sujetos con dificultades en lectura o escritura presentan problemas en las habilidades metalingüísticas".* Dicho esto, se justificaría que los niños con Trastorno del Lenguaje presentan dificultades a nivel fonológico, semántico y sintáctico.

Por último, en la prueba de CLP-T, los rendimientos de los niños con desarrollo típico coinciden con el óptimo rendimiento en el Cuestionario de Madurez Neuropsicológica infantil (Cumanin) y Prueba de Evaluación de Conciencia Fonológica (Pecfo), mientras que los resultados de los alumnos con desarrollo atípico manifiestan importantes dificultades en la comprensión oral y producción de textos, considerando que el 80% de los niños se ubica en un rango de logro de 10% a 30%, ya que las

habilidades que contempla, están orientadas a las habilidades metalingüísticas, siendo estas áreas deficientes de los niños con Trastornos del lenguaje.

Es posible señalar, que el grupo de niños con desarrollo típico del lenguaje manifiestan habilidades aptas para su nivel madurativo y no enfrentan factores de riesgo para las futuras etapas del desarrollo y del aprendizaje de mayor complejidad escolar.

Por otra parte, el grupo de niños y niñas con Desarrollo Atípico del Lenguaje, se logra evidenciar la necesidad de indagación y evaluación por parte de otros especialistas del área, a modo de prevención e intervención, como factor de riesgo, el origen de problemas de aprendizaje en etapas escolares posteriores y que puede aumentar las posibilidades de un bajo rendimiento. A partir del momento en que, surgen necesidades educativas y no son trabajadas por lo profesionales correspondientes y el tiempo pertinente, pueden provocar dificultades de forma permanente, es decir para toda la vida.

Por otra parte, el rendimiento que presentaron los niños con desarrollo atípico en las en el Cuestionario de Cumanin, prueba de conciencia fonológica y prueba de comprensión lectora y producción de textos, se condicen con las características del diagnóstico, ya que los niños con Trastorno del lenguaje una de las áreas descendida, es el área del sistema de la memoria procedural, que se considera la responsable del aprendizaje y la ejecución de habilidades motoras y cognitivas. Esta alteración conduce a daños en las funciones lingüísticas, en áreas del lenguaje, nivel sintáctico y morfosintáctico) y no verbales, que dependen de este tipo de memoria.

Uno de los trastornos no verbales que presentan los niños con TEL, corresponde a un déficit motor, que involucra dificultades en la velocidad, secuencia, orden y equilibrio provocando deficiencias en la adquisición de la lectura, por lo que, requieren del apoyo del equipo de profesionales del Programa de Integración Escolar, a través del trabajo

sistemático y personalizado del Fonoaudiólogo. Este apoyo puede ser temporal o permanente según el grado de severidad y tiempo en que se ha determinado dicho diagnóstico.

CAPITULO V. CONCLUSIONES

5.1 Conclusiones generales

Luego de la investigación realizada, es posible plantear conclusiones generales, a partir de los resultados obtenidos de la aplicación de las pruebas Pecfo, CLP-T y el Test de Cumanin y el marco teórico recopilado que dieron sustento a nuestra investigación.

Según los resultados, los niños y niñas evaluados presentan diferencias importantes en el rendimiento de habilidades prelectoras lingüísticas y cognitivas, que se adquieren en el nivel prescolar. Los niños que presentan diagnóstico de Trastorno del Lenguaje están descendidos en su rendimiento, encontrándose en la media o bajo la media, generando nuevos planteamientos a los profesionales que trabajan con los niños, ya que, a pesar de recibir los apoyos, no han superado las dificultades o bien requieren de una reevaluación que permitan dilucidar la severidad de sus deficiencias, descartando una patología auditiva o visual.

Mientras, que los niños con desarrollo típico evidenciaron un rendimiento adecuado, según los resultados del Cuestionario de Madurez Neuropsicológica infantil, mostrando un perfil de habilidades cognitivas básicas, luego, la Prueba de evaluación de la Conciencia Fonológica, también permitió conocer las fortalezas y debilidades de la conciencia silábica y fonémica. En tanto, fue posible conocer las habilidades lingüísticas y cognitivas consideradas como una base para el aprendizaje de la lectura y escritura.

Posterior a esto, se aplicó la prueba de comprensión lectora y producción de textos que contempla un desempeño en la comprensión literal, critica e inferencial basada en el conocimiento previo y claves a partir del texto. Esta evaluación permitió conocer en forma limitada y generalizada de lo que será el desempeño de los niños en la comprensión de lectura y producción de textos cuando ingresan al primer ciclo de educación. En tanto, se logra concluir, que se han identificado aquellos factores de tipo

cognitivo y lingüístico, que afecta a los niños, con el objetivo de generar remediales a partir de las estrategias, metodologías, objetivos planteados para el nivel y además, realizar un trabajo transversal junto con los profesionales que atienden a los niños con Trastorno del lenguaje.

5.2 Conclusiones acerca de los objetivos

Al finalizar esta investigación, es posible establecer que, a partir de las evaluaciones, se ha logrado en primera instancia cumplir con el objetivo general que se estipula:

Describir las habilidades cognitivas, metalingüísticas precursoras de la lectoescritura y el desempeño lector que han logrado adquirir los niños con Trastorno del lenguaje y niños con desarrollo típico del lenguaje.

Este surgió a partir, del interés por mejorar de forma paulatina, la manera en que las educadoras de párvulos trabajan la enseñanza de habilidades que son fundamentales para el proceso de adquisición de la lectoescritura. Ya que, las condiciones previas como fundamentales para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura están relacionadas con: desarrollo de la psicomotricidad, procesos cognitivos, habilidades y destrezas orales de la lengua y conciencia fonológica (González-Manjón, 2004; Gallego, 2006; Darías y Fuertes, 2010, mencionado en Serna, 2015).

Para lograr los objetivos específicos se aplicaron tres evaluaciones, cada una ella enfocadas en evaluar las áreas fundamentales.

Para el objetivo específico *Identificar las habilidades cognitivas precursoras de la lectoescritura y desempeño lector en niños con trastorno del lenguaje y niños con desarrollo típico, s*e llevó a cabo, la aplicación del cuestionario de Cumanin que permitió

obtener un perfil de habilidades de cada uno de los niños, aspecto importante a considerar ya que, diversos autores manifiestan que las habilidades cognitivas deben desarrollarse y estimularse para preparar a los niños a posteriores aprendizajes de proceso educativo. Para ellos, Ramos 2004 (mencionado en Serna, 2015), menciona que *"se distinguen cuatro módulos o procesos cognitivos en la lectura: perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos, ya que los procesos perceptivos son los responsables de los estímulos verbales de entrada, visuales y auditivos".* A partir de lo mencionado y lo evaluado, los niños con desarrollo típico demuestran fortalezas mientras que, los niños con desarrollo atípico se encuentran descendidos.

Desglosando las habilidades que evalúa esta prueba, la memoria icónica es un proceso cognitivo perceptivo que Ramos 2004 (mencionado en Serna, 2015) *"expone que en la memoria icónica la información permanece durante un tiempo muy breve, apenas unas centésimas de segundo, pero conservando la mayor parte de los rasgos del estímulo. Tal circunstancia sucede porque este tipo de memoria tiene gran capacidad de almacenamiento, aunque su duración sea tan breve y no pueda realizarse ningún tipo de interpretación cognitiva"*. Por lo tanto, permite identificar las letras con una serie de rasgos visuales precisamente la posición de las líneas verticales u horizontales, y la forma de ellas, curvas o rectas, mientras que la memoria operativa se recupera información acerca de las letras como un conjunto de rasgos visuales, es decir, como un todo. Dentro de los resultados ambos grupos se encuentran en un desarrollo normal, sin embargo, su puntuación se acerca al rango inferior, acercándolos al nivel de insuficiencia.

Por otro lado, uno de los aspectos a considerar como pre-requisito es el desarrollo de la lateralidad y el resto de las habilidades motrices, tales como el ritmo o la orientación espacial y temporal ya que, serán fundamentales para un adecuado inicio del aprendizaje de la lectura y la escritura. La falta de ritmo, por ejemplo, puede provocar una lectura lenta o con puntuación y pronunciación inadecuadas (Núñez y Santamaría, 2014 mencionado en Serna, 2015). En el cual los resultados obtenidos en

la escala de psicomotricidad señalan que los niños con Trastorno del lenguaje se encuentran en un nivel insuficiente y los niños con desarrollo típico se encuentran en un nivel super, en la escala de ritmo, visopercepción y estructuración espacial los resultados coindicen, con el anteriormente mencionado. Lo que se traduce a que es un área levemente descendido y causará dificultades en la lectoescritura según lo descrito.

Por otro lado, *para establecer las habilidades metafonológicas precursoras de la lectoescritura y el desempeño lector en niños con trastorno del lenguaje y niños con desarrollo típico.*

Para conocer las habilidades de la conciencia fonológica tal como lo manifiesta el objetivo, se aplicó la prueba Pecfo, la cual permitió, establecer que los niños con Trastorno del lenguaje en los resultados de la evaluación de la conciencia silábica y fonémica se encuentran dentro bajo el percentil 10, por lo que su desarrollo es deficitario y las facilidades de adquirir un proceso lector sin dificultades, son bajas, ya que como se menciona (Jiménez, 2009 mencionado en Bizama, 2001) la importancia de la conciencia fonológica es ampliamente reconocida por su capacidad para predecir los resultados en la etapa de lectura inicial.

Mientras que, para analizar las habilidades de comprensión lectora precursoras de la lectoescritura en niños con trastorno del lenguaje y niños con desarrollo típico.

Se aplicó la prueba de Comprensión lectora y Producción de textos, y según los resultados es posible señalar que los niños con Trastorno del Lenguaje se ubican dentro del rango más bajo (10%-30%) y el rango medio (40%-60), mientras que los niños con desarrollo normal del lenguaje, se encuentran en el rango de logro satisfactorio (70%-100%). Para ello, se concluye que los bajos resultados se deben, a las dificultades en los precursores de la lectoescritura, lingüísticos y cognitivos, ya que, no permiten que los niños adquieran la comprensión literal, inferencial y critica, precisamente porque, no manejan habilidades lingüísticas básicas como

reconocimiento del nombre de las letras, secuencia de oraciones, reconocimiento de palabras e identificación de información del texto. Es decir, para construir aprendizajes en la lectura y escritura existen requisitos, estos son, manejar habilidades básicas de conciencia fonológica, habilidades perceptivas, cognitivas, entre otras.

Por último, al *comparar las habilidades de tipo cognitivas, psicolingüísticas y el desempeño lector precursoras de la lectoescritura en niños con trastorno del lenguaje y niños con desarrollo típico*, fue posible establecer que los resultados de las tres pruebas coinciden en que los niños con trastorno del lenguaje obtienen bajos resultados encontrándonos con rendimientos por debajo de los esperado para su edad. Mientras que los niños con desarrollo normal del lenguaje presentan fortalezas y han logrado adquirir las habilidades que a nivel de Ministerio son las fundamentales para el nivel preescolar.

Para concluir, es pertinente mencionar que se cumplieron cada uno de los objetivos específicos de la investigación, a partir de la información obtenida en cada una de las pruebas aplicadas, es decir, se ha logrado además responder a cada una las preguntas originadas en el problema que surgió.

5.3 Conclusiones en relación, al Marco Teórico

Se puede apreciar, respecto de los conceptos trabajados en el marco teórico, tales como : la adquisición del lenguaje, habilidades fundamentales, nivel pre-básico, programa de primero básico, habilidades cognitivas, proceso de lecto-escritura, habilidades metalingüísticas y funciones ejecutivas, las siguientes conclusiones.

Como resultado de las instrumentos utilizados a lo largo de la investigación, los estudiantes con menos edad se enfrentaron a mayores dificultades en el plano fonológico y semántico, cometiendo errores de simplificación y en la grafía, aquellos

que se encontraban en el segundo nivel de transición, pudieron desenvolverse mejor con las pruebas, y como se puede ir apreciando responden a las características del desarrollo de cada una de las habilidades ya sean fundamentales, lingüísticas, cognitivas y ejecutivas.

Estudiantes con desarrollo típico, fueron capaces de resolver cada una de las baterías, donde incluso algunos ya eran capaces de leer, por otro lado, la mayoría del grupo fueron capaces de desenvolverse en los rangos normales y superiores en tareas de lateralidad, psicomotricidad, conciencia silábica y fonémica, e incluso en tareas de memoria.

Respecto del grupo con desarrollo atípico o dificultades especificas del lenguaje, se centraron sus resultados en los limites inferiores de cada prueba, pudiéndose observar que respecto a las investigaciones anteriormente realizadas de las habilidades mencionadas en el *marco teórico,* aquellos individuos que no tenían logros en el desarrollo de estas facultades y se veían limitados a la hora de expresarse y comprender su lenguaje y el de otros, significaban un descenso en los estadios del desarrollo y por lo tanto un fracaso en los niveles escolares en los que habían sido evaluados y podrían también enfrentarse a dificultades en etapas posteriores.

Finalmente, el fracaso o logro de estas habilidades fundamentales en el desarrollo de niños y niñas en edad preescolar, supone un trabajo en los planes y programas de la educación pre-básica y la transición hacia el escenario de la enseñanza básica, es decir, es rol de las educadoras de párvulo en trabajar cada una de estas capacidades, y visualizar cuando se hallen debilidades en algún estudiante en particular, plantear un objetivo de prevención y estimulación temprana para mejorar el rendimiento y el desenvolvimiento de ese niño o niña en edades futuras.

5.4 Limitaciones

Las limitaciones son aquellas restricciones del diseño y los procedimientos utilizados en la recolección, procesamiento y análisis de datos. Así como, los obstáculos encontrados en la ejecución de la investigación.

Estos se detallan a continuación:

- No fue posible acceder a información relevante que pudiese entregar la familia, ya que, como profesionales sabemos que a la hora de interpretar evaluaciones es fundamental considerar factores que pudiesen afectar el rendimiento del alumno.

- Considerando que el nivel sociocultural o la deprivación cultural que pudiesen tener los niños pueden influir en el rendimiento educativo, precisamente porque, la estimulación que brinda la familia y aquella que ellos obtienen del entorno, pueden aportar o limitar la adquisición de habilidades propias del lenguaje.

- Al interpretar los resultados de las pruebas y considerando el diagnóstico de los niños, no hubo acceso a la información acerca del trabajo, que se lleva a cabo por el equipo de profesionales del Programa de Integración escolar, el cual pudiese haber aportado información acerca del rendimiento de los niños que tienen Trastorno del Lenguaje.

- Las pruebas se aplicaron durante el inicio del segundo semestre escolar, lo que constituye una variable con relación a, que aún no se habían consumado todos los aprendizajes propuestos para el periodo preescolar.

- La investigación llevada a cabo en dos establecimientos de diferentes regiones constituye una variable difícil de manejar ya que, posiblemente las dificultades de los niños continúan por las metodologías o practicas pedagógicas de las educadoras de párvulo, teniendo en consideración que pueden ser similares o diferentes en ambos establecimientos. Esto se refiere a que, los resultados son similares en el grupo de

ambos colegios, no obstante, los objetivos pueden ser llevado a cabo de diferentes maneras.

- A partir del reporte entregado por la educadora acerca de las dificultades conductuales de los niños, esta influyó en el desarrollo de las pruebas, ya que la sala se encontraba posterior a la sala de clases, lo que provocó interrupciones constantes de los niños, ingresando a la sala de evaluación.

5.5 Proyecciones

- Tener en cuenta las características del nivel sociocultural y entorno familiar, ya que ocasionalmente no logran responder a las demandas y características de sus hijos, lo que conlleva a escasa estimulación en los niveles iniciales del desarrollo humano y se pueden gatillar posibles necesidades educativas como lo ocurrido con el grupo de Desarrollo atípico del Lenguaje. Esto sugiere a la comunidad de investigadores realizar un estudio a partir de los resultados obtenidos por el grupo de desarrollo atípico, aplicando los mismos instrumentos, en el que se consideren las características del nivel sociocultural y del entorno familiar al momento de analizar resultados.

- Plantear a los docentes la necesidad de modificar sus planificaciones y metodologías de enseñanza, enfatizando en los resultados obtenidos en los test de esta investigación y que se puedan considerar cada una de las habilidades mencionadas en este trabajo para un futuro desarrollo del proceso lacto-escritor en la enseñanza básica. Es decir, se sugiere analizar y/o evaluar las habilidades de cada uno de los niños al finalizar el nivel preescolar, considerando la importancia de la información que nos pueden entregar los test aplicados, como sustento de nuevas decisiones respecto a la enseñanza-aprendizaje.

- Derivar hacia una evaluación integral a los estudiantes con antecedentes de desarrollo Atípico del Lenguaje, en conjunto con especialistas de otras áreas para evaluar factores como: inteligencia, condiciones socioambientales, biomédicas, etc. Esto sugiere la instalación de una nueva política al interior de los jardines, a partir de la necesidad de sustentar decisiones pedagógicas sobre la base de la evidencia científica que provee la aplicación de instrumentos válidos y confiables.

- Realizar una evaluación exhaustiva a cada uno de los estudiantes de nivel preescolar con el objetivo de prevenir factores de riesgo y prevenir las áreas descendidas para el nivel escolar. Esto supone, el apoyo de fonoaudiólogos y psicopedagogos para un trabajo en conjunto con la educadora de párvulos, considerando que pueden evaluar las áreas del lenguaje y habilidades cognitivas en diferentes instancias del aprendizaje, para evitar que puedan originarse dificultades durante el proceso escolar y evitar que estas puedan identificarse en el momento oportuno y no al finalizar el kínder.

- Sería importante conocer las herramientas, con las que cuentan las profesoras de educación básica, para enfrentar las dificultades que poseen los niños con desarrollo atípico del lenguaje, ya que, dada la investigación, se ha determinado que estos niños, no cuentan con las habilidades básicas para adquirir la lectura y la escritura. y posteriormente son un requisito para nuevos aprendizajes en las diferentes asignaturas. Esto sugiere, que todos los establecimientos capaciten a sus docentes para que tengan en conocimiento cada una de las estrategias que le permitan trabajar el proceso lectoescritor a pensar de su diagnóstico.

- Es importante conocer el trabajo que realiza la educadora de párvulos en conjunto con la profesora de educación básica, teniendo en conocimiento las dificultades que tienen los niños. Este constituye un trabajo relevante al finalizar el año escolar, para dar inicio a una planificación que considere metodologías y estrategias de intervención para los niños que presentan Trastorno del lenguaje. Esta

consideración, constituye un proceso relevante que los establecimientos puedan desarrollar como obligatorio y además apoyado por el equipo de gestión, con el objetivo de generar redes que aporten a dicho proceso.

- Llevar a cabo evaluaciones de seguimiento y propuestas de intervención, al detectar perfiles de bajo rendimiento. Para ello, se debe realizar un trabajo en conjunto con los profesionales de apoyo y puedan ser reforzados por la educadora en el aula.

- Conocer la evolución física, emocional y psicológica, como estadios del desarrollo humano y no caer en falsos perfiles, evaluando con pruebas que correspondan a la edad cronológica del preescolar o niño o niña que va a ser explorado. Esto sugiere que el docente conozca los ritmos y estilos de aprendizaje de todos los niños, para que estos puedan avanzar y progresar en sus habilidades según sus características individuales.

- De acuerdo, con los resultados obtenidos por los niños con desarrollo atípico del lenguaje, se sugiere que al ingresar a primero básico se realice una evaluación psicométrica para descartar problemas intelectuales dado la severidad que presentaron estos niños en las pruebas y test.

BIBLIOGRAFIA

Alarcos, E. (1976). *La adquisición del lenguaje por el niño*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión SAIC.

Alegría, J. y Morais, J. (1989). Analyse segmentale et acquisition de la lecture. En: Rieben y Perfetti (Eds.). L'Apprenti lecteur: Recherches empiriques et implications pédagogiques. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel-Paris.

Alonso, A. (Productor) y Landolfo, A. (Director). (2011). *Madurez Neuropsicológica en Niños de Nivel Inicial.* (Grado de Licenciatura en Fonoaudiología). Universidad de Aconcagua. Recuperado de: http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/230/tesis-1312-madurez.pdf "*Los Procesos Iniciales De Lecto-Escritura En El Nivel De Educación Inicial*"

Arnaiz, P. (1994). *Psicomotricidad y Adaptaciones Curriculares*. Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 47, 43-62.

Arriagada, C. & Quintana, E. (2010). *Estudio Sobre las Habilidades Metainguísticas y su relación con la Comprensión Lectora*. (Grado Académico de Psicología). Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile.

Auzías, M. (1990). *Niños Diestros, Niños Zurdos*. Madrid: Visor D. L.

Ackermann, C. y Guerrero, C. (2004). *Análisis de las Habilidades Metalingüísticas de Tipo Fonológico en niños/as con Trastorno Específico del Lenguaje que Asisten al Segundo Nivel de Transición en Escuelas de Lenguaje de la Comuna de Villa Alemana.* (Grado de Licenciatura de Educación Especial). Instituto Profesional Helen Keller de Ciencias y Educación. Valparaíso, Chile.

Ballesteros, S. (1982). *El esquema corporal.* Madrid. TEA Ediciones.

Barrera, L. & Fraca, L. (1991). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas, Monte Ávila.

Benavides, N. y Urrutia, J. (Productores) y Figueredo, E. (2012). *Articulación del Lenguaje Oral Entre Segundo nivel de Transición y Primero Básico en Establecimientos de Enseñanza Básica de Zona Norte Región Metropolitana.* (Grado académico de Magíster en Educación) Universidad Mayor. Santiago, Chile.

Bizama et, al. (2011). *Evaluación de la conciencia fonológica en párvulo de nivel de transición 2 y escolares de primero año básico, pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción*, Chile.

Bravo, L. (2003). *Alfabetización inicial un factor clave del rendimiento lector*. En "Foro Educativo 2003". Chile: PU Católica. Facultad de Educación.

Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2004). *Los procesos cognitivos y el Aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes.* Revista electrónica Estudios Pedagógicos. 30, 7-19.

Bruner, J. S. (1979). *On Knowing: essays for the left hand. London*, Harvard University Press.

Carrillo-Mora, P. (2010). *Sistemas de memoria: reseña histórica, clasificación y conceptos actuales.* 197 - 205. Salud Mental.

Castañeda, P. (1999). *El Lenguaje Verbal del Niño*. Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo Editorial de la UNMSM.

Cobos, P.(1995). *El desarrollo psicomotor y sus alteraciones. Manual práctico para evaluarlo y favorecerlo*. Madrid. Pirámide

Connell, M. y Carta, J. (1993). *Building independence During In-Class Transitions: Teaching In-Class Transitions Skills to Preschoolers with Developmental De1ays*

through Chora1 Response-Based Self-Assessment and Contingent Praise, Education and treatment of children, 16 (2), 160-174.

Corominas, E. e Isus, S. (1998). *Transiciones y Orientación*. Revista de Investigación Educativa. Vol.16, nº2, pp. 155-184. **El signo &, no existe en el idioma español.**

Corra, E. (2007). *Conciencia fonológica y percepción visual en la lectura inicial de niños de primer grado de primaria*. Proyecto para optar el título de Licenciado en Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica del Perú.

Cruz, S. y Maganto, C. (2010). *Desarrollo Físico y Psicomotor en la Etapa Infantil*. Facultad de Psicología, San Sebastián.

Cunningham, A. y Stanovich, K. (1997). "*Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later*". En Developmental Psychology, Vol. 33, Nº 6, pp. 934-945.

De Liévre, B. y Staes, L. (1992). *La psychomotricité au service de l'enfant*. Paris: Belin.

Echeberría, B. (1997): *Inserción sociolaboral, Revista de Investigación Educativa*. 15 (2) 85-115.

Ehri, L. (1999). Phases of development in learning to read words. En: Oakhill, J. y Beard, R. (Eds.). Reading development and the teaching of reading. A psychological perspective. Blackwell. Oxford.

Eustache, F, (2010). Revista Mente y Cerebro, Volumen 43 Julio-Agosto, Hacia un modelo unificado de la memoria. Pag 48-56.

Ferré, J., Casaprima, V. Catalán, J. & Mombiela, J. (2000). El Desarrollo de la Lateralidad Infantil: niño diestro-niñozurdo. Barcelona: Lebón.

Ferreiro E. & Teberosky, A. (1986). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* México, Siglo XXI, 7ma. ed.

Feuertein, R. & Hoffman, M. (1989). *Programa de enriquecimiento instrumental*. Madrid. Instituto Superior S. Pío X.

Fudge, E. (1969.) *"Syllables."* En Journal of Linguistics 5, 253-285.

García , J.A. y Martínez, P. (1991). *Psicomotricidad y educación preescolar*. (7ª Edición). Madrid. García Nuñez, editor.

García, E. B. (2007). La lateralidad en la Etapa Infantil. Efdeportes. 12 (108). http://www.efdeportes.com/efd108/la-lateralidad-en-la-etapa-infantil.htm

Gimeno, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*, Madrid: Morata.

Gimeno, J. (1997). *La diversidad de la vida escolar y las transiciones.* Guix, n0238.

Gómez, D. (1993). *La Teoría Universalista de Jakobson y el Orden de Adquisición de los Fonemas en la Lengua Española*. Cauce 16, pp. 7-30.

Gómez, L. [2008] *El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria.* Rev. Redalyc, vol.38, no 3-4 México.

González, C. (2003). *Enseñanza y aprendizaje de la lengua en la escuela infantil*. Granada: Grupo Editorial Universitario, D.L.

Harris, A. J. (1961). *Manuel d´application des test de lateralité.* Paris: Editions du Centre de psychologie appliquée.

Hildreth, G. (1949). *The development and training of hand dominance*. Nueva York: Jouranl og Genetic Psychology.

Jacobson, R. & Halle, M. (1973). *Fundamentos del Lenguaje*, Madrid, Ayuso.

Jiménez, J. (1998) "*Psicomotricidad, teoría y programación*". Editorial Escuela Española, Madrid.

Le Boulch, J. (1976). *La Educación por el Movimiento en Edad Escolar*. Buenos Aires: Paidos.

Matute, M. R. (2010). *Desarrollo cognitivo y maduración cerebral*. En E. M. Monica Rosselli, Neuropsicología del desarrollo infantil (págs. 15 46). México, D.F.: Editorial El Manual Moderno

Mendoza, E. (2001). *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL),* Madrid, España, Ediciones Pirámide.

Mesonero, A. (1994). *Psicología de la Educación Motriz*: Universidad de Oviedo.

Merchán, M. S. (2008). *Relación causa efecto entre ametropías altas y habilidades perceptuales visuales*. Ciencia & Tecnología para la Salud Visual y Ocular, 11, 79-86.

Millán, F. (1997-98), *Lingüística Infantil y Origen del Lenguaje.* Cauce 20-21, pp. 873-898. —, (1995-96), "El Estadio Germinal en la Lengua del Niño", Cauce 18-19, pp. 817-850.

Ministerio de Educación (2001), *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago, Chile.

Mineduc. (2005). *Bases Curriculares de la Educación Parcelaria.* Recuperado de http://parvularia.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/34/2016/05/201308281105060.bases_curriculares_educacion_parvularia.pdf.

Morais, I. & Bertelson, P. (1975). *Spatial Position Versus Ear of Entry as Determinant of the Auditory Laterality Effect: a stereophonic test, Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 1, pp. 253-262.

Navarro, M. (2003). *Adquisición del Lenguaje: El principio de la comunicación*. Universidad de Sevilla: Centro Virtual Cervantes.

Núñez Delgado, M.ª Pilar, Santamarina Sancho, María (Diciembre 2014) Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. Lengua y Habla, ISSN 1316-1180 [versión electrónica]. En línea: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511951374006 (consulta: junio 2018).

Ortigosa, J. M. (2004). *Mi hijo es zurdo.* Madrid: Ediciones Pirámide.

Ostrosky-Solís, F. (2006). *Rehabilitación de la memoria en condiciones normales y patológicas*. En J. C. Lasprilla, Rehabilitación Neuropsicológica (págs. 39 - 57). México, D.F.: Editorial El Manual Moderno, S. A.

Paredes, K. y Quiñones, S. (2014). *El Vocabulario Expresivo y Comprensivo en Niños Varones y Mujeres de Seis a Nueve Años de Edad de Instituciones Educativas Estatales y Privadas de Lima Metropolitana.* Tesis para optar el grado académico de

Magíster en Fonoaudiología con mención en Trastornos del Lenguaje en Niños y Adolescentes. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Peters, M. (1998). *Descripción y Validación de un Cuestionario Flexible y Ampliamente Factible del Uso de las Manos.* Laterality, pp. 77-96.

Piaget, J. (1965). *El lenguaje y el Pensamiento.* Buenos Aires, Paidós.

Picq, L. y Vayer, P. (1977). *Educación psicomotriz y retraso mental*. Barcelona. Editorial Científico Médica.

Pieron, H. (1968). *Vocabulaire de la Psychologie*. Paris: PUF.

Portal, J. (2013). *Estrategias Creativas para la Comprensión y Producción de Textos.* Asociación Educativa Cultural de Alta Capacitación, José María Aguedas: AECAJMA. En línea: https://es.slideshare.net/yezzhitha/estrategias-para-la-comprensin-y-produccin-de-textos-50828390 (consulta: mes año).

Rigal, R. (1987). *Motricidad Humana: fundamentos y aplicaciones pedagógicas.* Madrid: Teleña.

Romero Bermúdez, Erika; Hernández Garzón, Natalia Alejandra (2011). *El Papel de la Memoria en el Proceso Lector.* Umbral Científico [versión electrónica], pp. 24-31 Universidad Manuela Beltrán Bogotá, Colombia. En línea: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30428111003 (mayo 2018).

Rosas, R., Sebastián, C. (2004). “Piaget, Vigotsky, Maturana. Constructivismo a tres voces”, ed. AIQUE, Argentina.

Rosas, M. (2003). “Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5º y 8º año básico de la comuna de Osorno” Rev. Signos vol.36 no.54.

Salgado, H. (200). “*Cómo enseñamos a leer y escribir”* Propuestas, reflexiones fundamentos. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Argentina.

Sampieri, R, Fernández, C, Batista, Ma del Pilar (2014). Metodología de investigación. Sexta edición. Mexico. En línea: https://josedominguezblog.files.wordpress.com/.../metodologia-de-la-investigacion-he... (junio 2018)

Santalla, Z. [2000] “*El sistema de memoria humana: memoria episódica y semántica*”, ed. Universidad Católica Andres Bello, Venezuela.

Santana, J.; Torres, L. [1983] “La educación del individuo excepcional en américa latina”, ed. Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico.

Saporta, S. & Contreras, N. (1962). *A Phonological grammar of Spanish*. Satle, University Press.

Sawyer, D. y Kim, J. (2000). Variation in the development of decoding and encoding skills among students with phonological dyslexia. Thalamus, 18: 1-18.

Scholossberg, N.K. (1984). *A model for analizing human adaptation to transition*. The Counseling Psychologist, 9, 2-18.

Selkirk, E. (1982). “*The Sylable*."” En H. van der Hulst y N. Smith (eds.) The Structure of Phonological Representations III. Estados Unidos, Dordrecht.

Serna, M. (2015). *Diseño desarrollo y evaluación de un programa de acceso a la lectoescritura para alumnado con graves problemas de aprendizaje*. Universidad de Murcia, departamento de métodos de investigación y diagnostica en educación. España.

Treiman, R. y Zukowski, A. (1991). *Levels of Phonological awareness. En S.A. Brady y D.P. Sankweiler (Eds). Phonological Processes in Literacy.* Nueva Jersey. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Tunmer, W. y Herriman, M. (1984). *The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview.* En Tunmer, W., Pratt, C. y Herriman, M. (1984). Metalingüistic awareness in children: theory, research an implications. Nueva York: SpringerVerlag Berlin Heidelberg.

Uso del Lenguaje (sin fecha). En Wikipedia. Recuperado el 11 de Noviembre del 2017 de https://es.wikipedia.org/wiki/Uso_del_lenguaje.

Van Kleeck, A. (1994). "*Metalinguistic development".* En Language learning disabilities in schools-age children and adolescents. Some principles and applications. Wallaching Botlerik. Allyn and Bancon. 53-98.

Vargas, A. &Villamil, W. (2007). *El papel de la conciencia fonológica como habilidad subyacente al alfabetismo temprano y su relación en la comprensión de lectura y la producción escrita de textos Pensamiento Psicológico*. vol. 3, núm. 9, julio-diciembre, 2007, pp. 163-174 Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia

Vergés, R. (2002). *La Percepción Visual: qué vemos y Cómo vemos*. Mi-crocirugia ocular nº 4, Diciembre 2002 (en línea). Recuperado el 22/05/2018 de https://es.scribd.com/document/227122495/percepcion1

Zazzo, R. (1984). *Manual Para el Exámen Psicológico del Niño*. Paris: Delachaux et Niestlé.