



Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora

TÍTULO DE TESIS
ANÁLISIS DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN NIÑOS Y NIÑAS
PREESCOLARES DE 3 A 4 AÑOS: IDENTIFICACIÓN DE
DIFICULTADES Y COMPARATIVA REGIONAL EN SONORA

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRO(A) EN EDUCACIÓN
ESPECIAL

P R E S E N T A

DIANA MICHELLE CORDOVA VEJAR

DIRECTOR DE TESIS: DRA. MIRIAN ADRIANA NORIEGA JACOB

SINODALES:

DRA. SELENNE RÍOS HIGUERA
DRA. ROSA ASCENSIÓN ESPINOZA CID



Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora

TÍTULO DE TESIS
ANÁLISIS DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN NIÑOS Y NIÑAS
PREESCOLARES DE 3 A 4 AÑOS: IDENTIFICACIÓN DE
DIFICULTADES Y COMPARATIVA REGIONAL EN SONORA

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

**MAESTRO(A) EN EDUCACIÓN
ESPECIAL**

P R E S E N T A

DIANA MICHELLE CORDOVA VEJAR

DIRECTOR DE TESIS: DRA. MIRIAN ADRIANA NORIEGA JACOB

SINODALES:

DRA. SELENNE RÍOS HIGUERA

DRA. ROSA ASCENSIÓN ESPINOZA CID



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**EDUCACIÓN
Y CULTURA**
GOBIERNO
de SONORA



CRESON
Centro Regional de Formación
Profesional Docente de Sonora



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

Hermosillo, Sonora, a 13 de agosto de 2025.

**C. DIANA MICHELLE CORDOVA VEJAR
PRESENTE.**

La Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo, en cumplimiento de las disposiciones normativas referidas al proceso de titulación, y como resultado del análisis realizado a su Tesis denominada: **Análisis del desarrollo del lenguaje en niños y niñas preescolares de 3 a 4 años: Identificación de dificultades y comparativa regional en Sonora** manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la Institución para la obtención de Grado de Maestría.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar el examen correspondiente, el día **lunes 18 de agosto del 2025**, a las **16:00 horas**, en la Sala de Usos Múltiples (SUM) de la Escuela Normal Superior, Plantel Hermosillo

ATENTAMENTE

Mtro. Josué Gutiérrez González
Director de la Escuela Normal Superior,
Plantel Hermosillo



GOBIERNO DEL ESTADO DE SONORA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
CENTRO REGIONAL DE FORMACIÓN
PROFESIONAL DOCENTE DE SONORA
ESCUELA NORMAL SUPERIOR
PLANTEL HERMOSILLO
C.C.T. 265 - 10302X

L.C. Dora Cecilia Barrientos López
Subdirectora Académica de Escuela
Normal Superior, Plantel Hermosillo

Dra. Mirián Adriana Noriega Jacob
Directora de Tesis

C.c.p. Coordinación de Posgrado
Minutario

Dedicatoria

A mis padres, por hacer posible mis estudios, por su amor y apoyo inquebrantable, por ser mi inspiración y mi fuerza, y por enseñarme que con amor y esfuerzo todo es posible.

Índice

Capítulo 1. Planteamiento del problema	1
1.1. Antecedentes.....	1
1.1.1 <i>Investigaciones relacionadas con el desarrollo del lenguaje</i>	2
1.2 Justificación.....	16
1.3 Preguntas de investigación.....	21
1.3.1 <i>Pregunta central</i>	21
1.3.2 <i>Preguntas específicas</i>	21
1.4 Objetivos de investigación.....	21
1.4.1 <i>Objetivo central</i>	21
1.4.2 <i>Objetivos específicos</i>	21
1.4.2 <i>Antecedentes de la Educación Inclusiva</i>	22
Capítulo 2. Marco teórico	28
2.1 Educación Inclusiva.....	29
2.2. Teorías del Desarrollo del Lenguaje.....	31
2.2.1 <i>Skinner</i>	31
2.2.2 <i>Chomsky</i>	35
2.2.3 <i>Jean Piaget</i>	37
2.2.4 <i>Jerome Brunner</i>	39
2.2.5 <i>Lev Vigostky</i>	41
2.3 Dificultades en la adquisición del lenguaje.....	43
2.4 Barreras para el aprendizaje y la participación.....	44
Capítulo 3. Metodología	48
3.1 Especificación del tipo de estudio.....	48
3.2 Diseño.....	50

3.3 Muestra.....	51
3.4 Proceso de recopilación de datos.....	53
3.5 Técnicas e instrumentos.....	56
Capítulo 4. Resultados	59
4.1 Análisis de los Resultados del Desarrollo del Lenguaje en Guaymas.....	59
4.2 Análisis de los Resultados del Desarrollo del Lenguaje en Puerto Peñasco.....	69
4.3 Comparativa del Desarrollo del Lenguaje en Guaymas y Puerto Peñasco.....	83
Capítulo 5. Discusión de resultados y conclusiones	103
5.1 Discusión de resultados.....	103
5.2 Conclusiones.....	104

Referencias

Anexos

Lista de tablas y figuras

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo analizar el desarrollo del lenguaje en niñas y niños de 3 a 4 años en educación preescolar, con el fin de identificar dificultades específicas en la adquisición y desarrollo del lenguaje y establecer una comparativa entre las regiones de Guaymas y Puerto Peñasco, Sonora. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo-descriptivo y utilizó un cuestionario y una rúbrica para evaluar los niveles fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático del lenguaje. La muestra estuvo conformada por 10 integrantes del alumnado, 5 de cada ciudad, pertenecientes a grupos mixtos de primer y segundo grado. Los hallazgos muestran que la mayoría no alcanzó las conductas esperadas para su edad, evidenciando dificultades como la omisión y sustitución de fonemas, un vocabulario limitado y estructuras gramaticales incipientes. También se plantea la posibilidad de que algunas niñas y niños presenten distalía u otros trastornos del lenguaje, lo cual requiere evaluación especializada. Se concluye que esta investigación es relevante, ya que permite visibilizar la necesidad de realizar intervenciones oportunas desde un enfoque inclusivo, reconociendo el lenguaje como una herramienta clave para la comunicación, la socialización y el aprendizaje integral en la educación preescolar.

Palabras clave: Desarrollo del lenguaje, Dificultades, Barreras para el aprendizaje y la participación, Educación preescolar, Inclusión

Capítulo 1. Planteamiento del problema

En el presente trabajo se encuentran los apartados antecedentes, justificación y preguntas de investigación que plantean la base del proyecto de investigación. En primera instancia, se presentan los antecedentes, proporcionando un compendio de información esencial para comprender los hallazgos obtenidos de los datos recolectados. En segunda instancia, se encuentra la justificación, en la cual se pretende señalar relevancia de la misma, estableciendo su propósito, además de una serie de preguntas de investigación, que deberán responderse a lo largo de los capítulos de este documento.

1.1. Antecedentes

La niñez que ingresa a preescolar amplían las posibilidades de comunicarse con más perfiles de hablantes, con ello de manera paulatina enriquecen y fortalecen su desarrollo del lenguaje. Este suceso les permite a los niños: 1) interactuar, convivir y colaborar con sus compañeros, 2) expresar e intercambiar ideas, 3) explicar sucesos, 4) argumentar ideas, 5) describir personas, objetos o situaciones, 6) narrar anécdotas y acontecimientos, 7) conversar con miembros de su comunidad escolar y social, entre otras prácticas sociales de lenguaje.

El contexto escolar es un espacio en donde las niñas y los niños llevan a cabo distintas prácticas sociales del lenguaje, el cual favorece el desarrollo de la adquisición de la lengua. Cuando un niño o niña presenta dificultades en su desarrollo lingüístico es posible que influya en sus procesos de aprendizaje y con ello enfrentar Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). En este sentido, la práctica docente de educación preescolar requiere de recursos con los que realice diagnósticos relacionados con la adquisición de la lengua, y de acuerdo a las características de las y los niños diseñar estrategias y ajustes razonables que apoye a la adquisición y desarrollo del lenguaje.

Este apartado hace referencia a la información, investigación y análisis de la documentación relacionada con el tema de estudio, el cual es el desarrollo del lenguaje, con el propósito de indagar sobre los principales aportes que han brindado los distintos investigadores; a su vez, dichos documentos permiten obtener un panorama amplio del tema a tratar para comprenderlo a profundidad. Es relevante mencionar que se localizaron investigaciones realizadas antes, durante y después de la pandemia, con la finalidad de tener un panorama amplio sobre las repercusiones que el covid-19 tuvo en la adquisición del lenguaje.

1.1.1 Investigaciones relacionadas con el desarrollo del lenguaje

En primera instancia, Nogueira (2016) estableció como objetivo conocer la prevalencia de niños y niñas de 5 años 0 meses a 5 años 11 meses, que estuvieran en el sistema escolarizado, con dificultades del lenguaje oral y/o la comunicación, así como conocer como es el lenguaje y las características que se presentan en los niños y niñas de las edades descritas anteriormente y en su caso, definir el tipo de intervención que debe ser aplicado por el docente de acuerdo a la frecuencia de la dificultad del lenguaje. Para ello, utilizó una metodología de tipo cuanti-cualitativa, en la cual se trata de definir, interpretar, comprender, describir procesos. Para la recolección de datos, aplicó una encuesta al profesorado de niños de 5 años 0 meses a 5 años 11 meses, de las instituciones de educación inicial de la ciudad de San Clemente del Tuyú. Los resultados arrojaron que según las dificultades reportadas por los profesorado en las encuestas realizadas en el contexto del aula, el componente del lenguaje más afectado es el fonético-fonológico. Los maestros indican que los niños hacen sustituciones, omisiones y/o distorsiones de fonemas. Estas alteraciones limitan la comunicación efectiva, interfiriendo con la participación social y los logros académicos.

En este sentido, la investigación descrita anteriormente es crucial y útil para el presente trabajo, ya que aborda una etapa relevante del desarrollo infantil donde el lenguaje

juega un papel fundamental en la comunicación, la socialización y el aprendizaje. Identificar y comprender las dificultades del lenguaje a esta edad permite implementar intervenciones tempranas que pueden mitigar problemas futuros en la educación y el desarrollo social de la niñez.

Por su parte, Bonilla (2016) presenta una investigación de modalidad descriptiva y diseño no experimental, en la cual pretende determinar el nivel del desarrollo del lenguaje oral en niños y niñas de 4 años del colegio Hans Christian Andersen, mediante la determinación, identificación y análisis del nivel de desarrollo de los diferentes aspectos del lenguaje: fonológico, semántico y pragmático. La población estuvo conformada por 11 estudiantes de cuatro años de la institución mencionada con anterioridad. Para obtener resultados se utilizó el instrumento Prueba de Lenguaje Oral Navarra Revisada (PLON-R) el cual sirve para detectar de manera precoz y rápida si los niños y niñas se encuentran en el nivel esperado según su edad cronológica. Los resultados destacaron que en el nivel fonológico, sólo el 9% de la totalidad de estudiantes pronuncia de manera correcta los fonemas correspondientes a su edad. Respecto a la morfología, se descubrió que el alumnado está en proceso de retener estructuras morfosintácticas de siete u ocho elementos. Asimismo, están en proceso de pronunciar fonemas mediante la imitación diferida y tienen conocimiento de palabras de uso cotidiano. Entre los hallazgos más significativos, señala que tres alumnos se encuentran en retraso, lo que supone que no pronuncia fonemas correspondientes a su edad cronológica, mediante imitación diferida. Por último, la investigación es útil ya que contiene información referente a las etapas del desarrollo del lenguaje y las dimensiones del lenguaje, así como la utilización de instrumentos psicométricos, que en conjunto son valiosos para el presente trabajo.

Por otra parte, Zariñana et al. (2019), desarrollaron la investigación Desarrollo del lenguaje en niños de preescolar, la cual surgió del interés por conocer cómo se desarrolla el lenguaje en niños y niñas entre 4 y 6 años de edad en un contexto urbano. Para ello

estudiaron diversas teorías que explican el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje, considerando las etapas del desarrollo infantil y los diferentes factores que lo afectan. En este sentido, el objetivo era observar si los niños manifestaban específicamente alguna de estas teorías en la manera en que interactúan y utilizan su propio lenguaje.

Para ello, se trabajó mediante un enfoque cualitativo con un método de etnografía; la población y muestra fueron alumnado de nivel preescolar de tercer grado que oscilan entre 4 y 6 años de edad, en el Jardín de Niños "Guadalupe Rhon de Hank y Profra. Eudoxia Calderón". Los resultados establecieron que el alumnado usaba el lenguaje de manera adecuada y solo tienen dificultades al reproducir palabras más complejas o largas y concluyeron que esto puede deberse a que el pensamiento de los niños está relacionado con el lenguaje, lo que podría explicar la demora en sus respuestas, ya que estarían procesando el significado de las preguntas mientras piensan cómo responder.

Por su parte, Andrade et al. (2017) realizaron una investigación en el tercer año de preescolar en la comunidad de Ojocaliente, Zacatecas, con el objetivo de diseñar y aplicar un programa de intervención psicopedagógica para mejorar el desarrollo del lenguaje en la niñez con dificultades en socialización, expresión verbal y comprensión en el entorno escolar. Utilizaron un enfoque cualitativo, aplicando observaciones, entrevistas y un diagnóstico psicopedagógico para identificar el nivel de desarrollo del lenguaje en un grupo de 24 niños. En la fase de intervención, se diseñó un programa con 10 sesiones enfocadas en actividades para mejorar la expresión verbal, fluidez, comprensión y estructura de oraciones. Los resultados mostraron que el programa cumplió su objetivo de fortalecer el lenguaje de los niños, evidenciando la necesidad de intervenciones tempranas. Este estudio contribuye a este trabajo de tesis al resaltar la importancia de la intervención psicopedagógica en el desarrollo del lenguaje en preescolares, proponiendo estrategias efectivas para abordar las dificultades en esta área.

Por otro lado, Covarrubias (2021) expone una investigación en la cual el objetivo fue describir el desarrollo del lenguaje en alumnado de nivel inicial y preescolar, para describir las características de la niñez participante en el estudio, así como identificar diferencias entre los dos niveles y entre la educación privada o pública e identificar niños con rezago para poder realizar una intervención temprana. Para ello, la metodología utilizada fue transversal, observacional y analítica y el instrumento para la recogida de datos fue la Cédula de Evaluación de Desarrollo Infantil (CEDI) que identifica el nivel de desarrollo del lenguaje, entre otros, y fue aplicado a todos los niños y niñas del sistema público y privado, siendo un total de 44,668 niños. En hallazgos, es importante destacar que el 74.4% de alumnado de educación inicial tienen un desarrollo óptimo para su edad en el área de lenguaje. De igual manera, en el nivel preescolar, el 64% de los estudiantes se encuentran en un desarrollo óptimo para su edad. Por lo tanto, se concluye que, aunque los resultados son favorables, aún existe un gran porcentaje de alumnado con retraso en el desarrollo de su lenguaje. En este sentido, esta investigación es útil para el presente estudio, pues brinda información detallada sobre lo que se espera que logre el niño en cuanto al lenguaje según su edad cronológica, así como nuevos instrumentos que pueden ser utilizados para futuras investigaciones.

Por último, Medina (2020) llevó a cabo una investigación cuyo propósito fue evaluar el desarrollo del lenguaje oral en niños y niñas de 5 años. El diseño de estudio empleado fue no experimental, de tipo descriptivo simple. La muestra estuvo compuesta por 30 alumnos del Centro Educativo Inicial "Mundo de Niños". Para la recolección de datos se utilizó la prueba PLON-R, seleccionada por su alta confiabilidad y validez en la evaluación del lenguaje oral. Este instrumento permitió analizar tres dimensiones fundamentales: forma, contenido y uso. Los resultados indicaron que el 46.7% de los niños evaluados presentaban un nivel de desarrollo del lenguaje oral clasificado como "retraso", mientras que el 26.7% se

encontraba en la categoría de "necesitas mejorar". Solo el 26.7% de los participantes logró alcanzar un nivel considerado "normal".

Este estudio aporta un enfoque metodológico relevante para la evaluación del desarrollo del lenguaje, especialmente al medir dimensiones específicas. Si bien en este trabajo el instrumento empleado fue de elaboración propia, futuras investigaciones podrían beneficiarse de la aplicación de pruebas estandarizadas, como el PLON-R utilizado en la investigación descrita, para garantizar mayor precisión en la medición y análisis de los niveles de desarrollo lingüístico.

Reyes-Verdín, et. al (2021) exponen una investigación que trató sobre la evaluación de lenguaje en alumnado de preescolar del norte de la ciudad de Durango, el cual fue de tipo no experimental, transeccional y descriptivo, utilizando como instrumento el cuestionario de madurez neuropsicológica infantil, CUMANIN, la cual es una batería que consta de 13 apartados, destacando lenguaje articulatorio, expresivo y comprensivo. La población estuvo conformada por 833 estudiantes de preescolar, pertenecientes a diversos jardines de niños de la zona norte urbana de la ciudad mencionada, sin embargo, la muestra fue de 264 participantes con edades que oscilaban entre los cinco a seis años, sin embargo, al finalizar el ciclo escolar solo se logró evaluar a 148 alumnos.

Entre los hallazgos más importantes se destaca que la mayoría de las variables, tanto del área verbal como del área de lenguaje no verbal, los resultados arrojaron que los estudiantes están por debajo del valor de la media del Cumanin, por lo que la fluidez verbal, el lenguaje expresivo y el comprensivo son bajos. Esta investigación resulta útil porque expone información sobre nuevos instrumentos de evaluación que ayuda a conocer si el alumnado se encuentra en el nivel esperado para su edad cronológica, que puede ser de importancia para este trabajo, así como investigaciones futuras.

Por otra parte, Flores y De la Cruz (2021) presentan una investigación la cual tiene por objetivo describir el nivel del lenguaje oral en estudiantes de 3 a 5 años en tiempos de

pandemia por COVID-19. La metodología utilizada fue descriptiva y el instrumento utilizado fue el PLON-R, en una muestra constituida por 29 estudiantes con edades que oscilaban entre los 3, 4 y 5 años de edad. Los resultados señalaron que los estudiantes de 3 años, en su mayoría necesitan mejorar; cabe señalar que un hallazgo importante fue que en el alumnado de 4 años, hubo un mayor porcentaje en retraso, lo cual establece que no se encuentran en el nivel esperado para su edad. Por su parte, en los estudiantes de 5 años, los resultados están divididos, pues el mayor porcentaje se encontró en necesita mejorar y retraso. En este sentido, esta investigación es útil para el presente estudio, ya que utiliza como instrumento pruebas estandarizadas que permiten conocer si los niños y niñas de edad preescolar se encuentran en el nivel esperado para su edad en cuanto al desarrollo del lenguaje, y esto es relevante porque ofrece nueva información que puede utilizarse para la recogida de datos.

Por su parte, Cueva et. al (2022) Desarrollaron una investigación para analizar la experiencia del profesorado frente a grupo durante las clases virtuales con estudiantes de educación preescolar, en el contexto de la pandemia por COVID-19. Para ello, se utilizó un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico hermenéutico, abordando cuatro categorías clave: educación virtual, desarrollo del lenguaje, rol de la familia y perspectivas futuras de la educación preescolar. Participaron cinco docentes y se utilizó una entrevista estructurada para la recogida de datos. Los resultados arrojaron que, aunque se implementaron diversas estrategias virtuales para fomentar el desarrollo del lenguaje, no se alcanzaron las expectativas para la edad cronológica de los niños. Se evidenciaron limitaciones en la expresión oral y gestual, además, el repertorio de palabras esperadas para su edad fue limitado. Este estudio resulta útil pues expone diversa información relevante sobre las consecuencias que tuvo el confinamiento por la pandemia en el desarrollo oportuno del lenguaje en el alumnado de edad preescolar y puede ser un referente para sugerencias en esta nueva investigación.

De igual manera, Estévez (2023), presenta el trabajo desarrollo del lenguaje y socialización en niños y niñas de 3 años durante la pandemia por la COVID-19, el cual tenía por objetivo analizar la importancia que tiene el desarrollo del lenguaje en el proceso de interacción social en infantes de 3 años, así como identificar las causas que dificultan el desarrollo adecuado del lenguaje y su relación con la socialización en los infantes de 3 años. Para ello, su enfoque fue cualitativo y utilizó la técnica de la entrevista para la recolección de datos, mismos que fueron realizados durante el año 2021 a un niño de 3 años con un desarrollo del lenguaje deficiente, ya que pasaba todo el tiempo en casa con su mamá y no tenía la oportunidad de interactuar con otros familiares o niños.

Estévez (2023) señala que de acuerdo con los resultados observados en los diarios de campo y las entrevistas realizadas a algunas docentes, se identificaron diversas causas que dificultaron el desarrollo del lenguaje en un niño de 3 años. Entre estas causas se encuentran la pandemia, la falta de estimulación por parte de los padres y el uso excesivo de herramientas tecnológicas. En conjunto, estos factores impidieron un desarrollo efectivo del lenguaje en el niño.

Al respecto, esta investigación es útil para el presente trabajo, pues permite conocer y comprender la importancia de varios factores en el desarrollo del lenguaje infantil, especialmente en contextos adversos como la pandemia. Durante este periodo, las restricciones de movilidad y el distanciamiento social limitaron las oportunidades de interacción social y comunicación directa, elementos esenciales para el aprendizaje del lenguaje en la primera infancia. Factores como la estimulación temprana por parte de los padres y madres de familia, juega un papel fundamental en el desarrollo del lenguaje; no obstante, la pandemia, al aumentar el estrés y las cargas familiares, influyó significativamente en la capacidad de los padres para proporcionar el nivel necesario de atención y estímulo. Además, el uso excesivo de herramientas tecnológicas es un factor preocupante, pues, aunque la tecnología está presente en la actualidad y es una herramienta

valiosa para la educación, su uso excesivo, especialmente en niños pequeños, puede reemplazar las interacciones humanas necesarias para el desarrollo del lenguaje.

Al respecto, Martínez-Figueiras, y Granados-Ramos (2023), presentan una investigación en la cual el objetivo fue caracterizar los trastornos de la comunicación en preescolares durante el confinamiento por COVID-19. Para ello, la metodología utilizada fue observacional, descriptiva y transversal, en donde se analizaron 125 reportes del desarrollo de preescolares de tres a cinco años, inscritos en escuelas públicas de Xalapa, Veracruz. En cuanto a los resultados, estos fueron significativos, encontrando que el confinamiento debido a la COVID-19 afectó el desarrollo neurocognitivo del alumnado en edad preescolar, especialmente en el ámbito de la comunicación, ya que limitó sus interacciones sociales al contexto familiar.

Asimismo, Martínez-Figueiras, y Granados-Ramos (2023) observaron omisiones en varios fonemas entre los preescolares, como los fricativos (/r/, /s/, /f/), oclusivos sonoros (/g/), oclusivos sordos (/k/) y palatales sordos (/j/). Señalan que estas omisiones impactaron negativamente la comunicación, resultando en mensajes poco claros y coherentes, lo cual dificultó la comprensión de lo que querían expresar los niños y niñas. Para finalizar señalan que los trastornos identificados, como el Trastorno Fonológico y el Trastorno del Lenguaje, se manifestaron con dificultades en la expresión oral, haciendo que el lenguaje del alumnado de preescolar fuera ininteligible para quienes convivían con ellos. Además de los trastornos de la comunicación, dan relevancia al descubrir que las medidas de distanciamiento social llevaron a un aumento del desinterés por las actividades escolares en un 20 % de la niñez y a niveles de ansiedad en un 9 %.

El estudio anterior es de gran utilidad para la presente investigación ya que proporciona una caracterización detallada de los trastornos de la comunicación de preescolares durante el confinamiento por COVID-19, un periodo que alteró significativamente el entorno educativo y social de los niños. De igual manera, los resultados

son relevantes para comprender las consecuencias a largo plazo del aislamiento social en el desarrollo del lenguaje.

Ochoa y Reyes (2023) investigaron el impacto de las metodologías educativas en el desarrollo del lenguaje y habilidades lúdicas en alumnado de preescolar durante la pandemia, centrándose en comparativas entre México y Ecuador. La metodología utilizada fue un diseño comparativo cualitativo que incluyó como participantes a niños y niñas preescolares de 4 a 6 años.

A través de observaciones y entrevistas, identificaron que las metodologías centradas en el juego y la interacción activa favorecen el desarrollo del lenguaje y la comunicación en la niñez, mostrando mejoras en el vocabulario y habilidades comunicativas. Estos resultados refuerzan la idea de que estrategias educativas participativas son clave para el desarrollo del lenguaje en la primera infancia. Esta investigación es útil porque aporta evidencia de que metodologías educativas basadas en la interacción activa y el juego potencian el desarrollo del lenguaje en preescolares, incluso en contextos adversos como la pandemia. Además refuerza la idea de que enfoques participativos son cruciales para mejorar el desarrollo del lenguaje, sugiriendo la aplicación de estrategias pedagógicas similares.

Por su parte, Amaicana y Tapia (2023) desarrollaron una investigación que tuvo como propósito analizar cómo la interacción social influye en el desarrollo del lenguaje oral en niños y niñas de 1 a 3 años durante el confinamiento por COVID-19, considerando también la estimulación recibida en sus entornos. Para ello, se estudió una muestra de 50 niños y niñas empleando el Inventario de Desarrollo Battelle, en una investigación de tipo descriptiva y alcance exploratorio. Los resultados mostraron que los niños experimentaron mayores afectaciones en la interacción con sus compañeros, lo que impactó directamente en su desarrollo del lenguaje. También se observó deterioro en sus habilidades sociales, incluyendo casos de mutismo selectivo incluso en niños de 43-45 meses. Se identificó una relación entre problemas en las áreas personal y social con dificultades en la comunicación.

Este estudio concluye que el entorno familiar desempeña un papel clave como espacio socializador y mediador del lenguaje. Su aportación a este estudio radica en resaltar la influencia del confinamiento y la interacción social en el desarrollo del lenguaje, así como en confirmar la importancia del apoyo familiar en este proceso crucial.

Respecto a los estudios post-pandemia, Ordoñez (2023) pretendía dar respuesta al cuestionamiento: ¿Cómo el confinamiento por la COVID-19 afectó el desarrollo del lenguaje de los niños de 3 a 5 años? Para ello, su enfoque fue cualitativo con método descriptivo y analítico, utilizando como instrumento una entrevista semiestructurada que fue aplicada en la Unidad Educativa Fiscomisional Agustín Crespo Heredia (UEFACH) ubicada en el cantón Girón a tres docentes y cinco padres de familia del nivel inicial y de primero de básica.

Los resultados arrojaron opiniones divididas, pues los padres y madres de familia sostienen que la pandemia no afectó el lenguaje de sus hijos, ya que estuvieron más presentes y pasaron más tiempo juntos. En cambio, el profesorado opina que el lenguaje de los niños sí se vio afectado debido a la falta de socialización y la ausencia de correcciones adecuadas a sus posibles errores. Durante la pandemia, los padres se esforzaron en suplir las necesidades educativas y recreativas de sus hijos, obteniendo experiencias positivas y beneficiosas para la familia. Por otro lado, el profesorado enfrentaron dificultades debido a su inexperiencia con las clases virtuales y la necesidad de hacerlas lo más lúdicas y atractivas posible para captar la atención de los niños. El estudio anterior es útil para esta investigación, ya que permite ver un contraste de opiniones que subraya como las distintas dinámicas familiares y educativas durante la pandemia influyeron significativamente en el desarrollo del lenguaje. En este sentido, aporta un antecedente importante para entender las consecuencias del confinamiento.

Por otra parte, en el estudio llevado a cabo por Murillo et al. (2023), se investigaron los efectos de la pandemia de COVID-19 en el desarrollo del lenguaje en niños y niñas de entre 18 y 31 meses. Utilizando una muestra de 153 participantes divididos en dos grupos

(PRE y POST) según su nacimiento antes o durante la pandemia, y asegurando condiciones homogéneas en edad, nivel educativo de las madres y características socioeconómicas, se evaluaron el nivel de vocabulario y el desarrollo morfosintáctico. Los resultados revelaron que los niños y niñas del grupo POST presentaron puntuaciones más bajas en ambas áreas en comparación con los del grupo PRE. Estos hallazgos confirman la existencia de un impacto negativo de las medidas restrictivas de la pandemia sobre el desarrollo lingüístico infantil y destacan la necesidad de implementar estrategias de apoyo específicas para atender las necesidades de los niños menores de tres años en el futuro cercano. En el contexto de esta tesis, este estudio aporta evidencia relevante sobre cómo factores externos, como el aislamiento social y la interrupción de la interacción directa, pueden influir negativamente en el desarrollo del lenguaje, reforzando la importancia de atender las barreras para el aprendizaje y la participación desde un enfoque temprano e inclusivo.

De igual manera, Cabrera-Vintimilla, et al. (2023), realizaron un estudio para analizar cómo la pandemia de COVID-19 afectó el desarrollo cognitivo y del lenguaje en la infancia. Para esto, usaron una lista de verificación del desarrollo y la aplicaron a 30 niños y niñas de 3 a 5 años de la Escuela de Innovación de la Universidad Nacional de Educación, en Ecuador. Descubrieron que muchos niños y niñas presentaron dificultades en su desarrollo cognitivo y del lenguaje, además de poca estimulación por parte de sus familias y problemas de movimiento por falta de actividad física. También concluyeron que el confinamiento limitó la interacción entre el alumnado con el profesorado, y que las clases virtuales no ofrecieron suficientes oportunidades para estimular su aprendizaje. Este estudio aporta a la investigación en curso información importante sobre cómo la pandemia afectó el desarrollo de la niñez y resalta la necesidad de crear estrategias que ayuden a superar estas dificultades, tanto en casa como en la escuela.

Asimismo, Larco (2023) llevó a cabo una investigación para identificar retrasos en el desarrollo del lenguaje en niños y niñas de 3 a 4 años en Ecuador, considerando los cambios

significativos en las rutinas sociales. A partir de la recopilación de datos de 122 educadoras en centros infantiles en nueve zonas del país, se detectaron dificultades en el uso del lenguaje, como en el juego, las narraciones complejas, la organización del discurso, la descripción de conceptos opuestos y la ampliación del vocabulario. Aunque el estudio menciona la posibilidad de que la pandemia haya influido en el desarrollo del lenguaje, los resultados no logran confirmar una relación directa entre ambos factores. Por otro lado, el profesorado observaron diferencias en el desarrollo del lenguaje antes y después de un periodo no detallado, lo que indica la necesidad de realizar más investigaciones para profundizar en esta cuestión. El estudio subraya la importancia de implementar estrategias educativas basadas en actividades como contar historias, juegos con el lenguaje y la ampliación del vocabulario para mejorar el desarrollo lingüístico en los niños y niñas. Este trabajo aporta a esta tesis información valiosa sobre los desafíos del desarrollo del lenguaje en la primera infancia y la importancia de intervenciones tempranas.

Por otra parte, Verdugo, et al. (2023) estudiaron cómo la pandemia de COVID-19 afectó las habilidades de comunicación en niños y niñas menores de 5 años de la Región de O'Higgins, Chile. Para esto, realizaron un estudio con 35 participantes, entrevistando a sus cuidadores mediante un cuestionario y utilizando una guía que evalúa las conductas comunicativas esperadas según la edad. Descubrieron que los niños y niñas presentaron dificultades en su capacidad de expresarse verbalmente, lo que podría estar relacionado con la falta de interacción social durante las restricciones sanitarias. A pesar de esto, observaron que los cuidadores mantenían una relación cercana con los niños y las niñas, compartiendo tiempo y actividades cada semana. Este estudio es útil para la investigación porque muestra cómo el aislamiento social puede afectar el desarrollo del lenguaje infantil y refuerza la importancia de crear oportunidades para que los niños interactúen con otras personas en su entorno.

También es relevante explorar el estudio de Baylón (2023) quien analizó cómo los entornos familiar, educativo y social influyen en el desarrollo del lenguaje de niños y niñas de 3, 4 y 5 años. Para ello, se aplicó una encuesta a 110 padres y madres de familia, diseñada para recopilar información sobre la convivencia y las interacciones de la niñez en estos entornos. La investigación, de enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental, buscó relacionar estos factores con el desarrollo del lenguaje oral.

Los hallazgos revelaron que el 100 % de los padres y madres encuestados reconoce que el desarrollo social y afectivo de sus hijos e hijas comienza en el hogar y es fundamental para brindarles seguridad. Sin embargo, más de la mitad indicó que la pandemia por COVID-19 afectó negativamente las habilidades sociales de los niños y las niñas, lo cual podría estar vinculado con dificultades en el desarrollo normal del habla y el lenguaje. Además, se identificó que una proporción significativa de padres y madres enfrenta desafíos al modelar la conducta de sus hijos e hijas, observándose un uso inadecuado de medios audiovisuales en momentos injustificados, lo que podría impactar negativamente en el desarrollo lingüístico.

A pesar de que el 95 % de los padres y madres afirmaron que adoptaron un estilo de crianza basado en límites y normas, se concluye que es necesario fomentar estrategias más efectivas para apoyar el desarrollo del lenguaje, especialmente en contextos familiares y sociales. Este estudio aporta a la investigación en curso la importancia de los entornos inmediatos en el desarrollo del lenguaje y la necesidad de intervenciones que fortalezcan tanto las habilidades sociales como el uso adecuado de recursos pedagógicos en el hogar.

A diferencia de las investigaciones anteriores, se encuentra la propuesta de Inga (2024), quien, aunque no menciona estragos por la pandemia, sí aporta hallazgos relevantes para el campo del desarrollo de lenguaje. En su estudio descriptivo, su objetivo fue analizar el desarrollo del lenguaje oral en los niños y niñas de cuatro años y proponer recomendaciones y recursos didácticos que mejoren su desempeño lingüístico. En este sentido, motivada por la observación de una carencia de estrategias adecuadas para

estimular esta área del desarrollo, se basó en un enfoque cualitativo que incluyó la aplicación de entrevistas y fichas de observación y se recopiló información teórica fundamentada en aportaciones científicas para sustentar los hallazgos.

Los resultados evidenciaron la necesidad de incorporar nuevos recursos y estrategias pedagógicas para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, priorizando el fortalecimiento de habilidades como la fluidez verbal y la expresión oral. Aunque la mayoría de los niños y las niñas mostró un desarrollo lingüístico acorde a su edad, se identificaron casos excepcionales con dificultades relacionadas con factores como la falta de estimulación, la sobreprotección parental, la timidez o el tartamudeo. Estas conclusiones subrayan la importancia de detectar y abordar oportunamente estas limitaciones para brindar el apoyo necesario que permita potenciar el desarrollo lingüístico integral de los infantes.

De igual manera, el aporte a esta investigación radica en identificar dificultades específicas en el desarrollo del lenguaje oral en niños y niñas de cuatro años, como la falta de estimulación, sobreprotección o timidez. Además, ofrece propuestas de intervención pedagógica, sugiriendo el uso de recursos didácticos para mejorar aspectos clave del lenguaje, como la fluidez verbal y la expresión, hallazgos que respaldan el objetivo de analizar las dificultades en el proceso de adquisición del lenguaje.

En conclusión, la adquisición del lenguaje es un proceso esencial en el desarrollo infantil que ha sido objeto de estudio antes, durante y después de la pandemia de COVID-19. Antes de la crisis sanitaria, investigaciones como las de Nogueira (2016) y Bonilla (2016) revelaron que muchos niños y niñas de cuatro a 5 años enfrentaban dificultades significativas en el desarrollo del lenguaje, afectando su capacidad para comunicarse de manera efectiva y, por ende, interfiriendo en su participación social y logros académicos. Estos estudios enfatizan la importancia de implementar intervenciones tempranas para abordar estas dificultades y mitigar problemas futuros.

Durante la pandemia, se evidenció un deterioro en el desarrollo del lenguaje debido a la reducción de las interacciones sociales. Investigaciones como las de Reyes-Verdín et al. (2021) y Flores y De la Cruz (2021) mostraron que muchos niños y niñas presentaban un bajo rendimiento en áreas como la fluidez verbal y el lenguaje expresivo y comprensivo. Las limitaciones impuestas por el confinamiento y la transición a la educación virtual complicaron aún más el aprendizaje, destacando cómo la falta de interacción directa afectó negativamente la comunicación de los niños.

Posteriormente, en los estudios realizados tras la pandemia, como el de Ordoñez (2023), se evidenció un contraste de opiniones entre padres y madres y el profesorado sobre el impacto del confinamiento en el desarrollo del lenguaje. Mientras algunos padres y madres creían que la cercanía familiar había beneficiado el aprendizaje, el profesorado destacó la falta de socialización y corrección que pudo haber perjudicado el desarrollo del lenguaje.

Estas reflexiones permiten observar que, a pesar de las dificultades enfrentadas en cada una de estas etapas, el lenguaje sigue siendo un pilar fundamental en el desarrollo integral de las niñas y los niños. Las diferencias entre los momentos antes, durante y después de la pandemia resaltan la necesidad de adaptaciones educativas y familiares que respondan a los cambios en la dinámica de aprendizaje. En consecuencia, es imperativo reconocer que la estimulación y las oportunidades de interacción son esenciales para el desarrollo adecuado del lenguaje, así como para la socialización y el bienestar emocional de los niños y niñas. Por lo tanto, es fundamental continuar investigando y ajustando estrategias que apoyen el desarrollo del lenguaje en contextos adversos, garantizando así un futuro más prometedor para los niños en su proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje.

1.2 Justificación

Actualmente, la educación en México está orientada por un enfoque humanista que promueve la inclusión y el respeto a la diversidad, sin discriminar ni excluir las diferencias individuales. Sin embargo, el profesorado enfrenta un desafío constante en las escuelas, ya

que deben atender las diversas características y necesidades del alumnado, y detectar aquellos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), implementando los ajustes razonables necesarios para garantizar su derecho a la educación. Entre estas BAP se encuentran las dificultades de comunicación y lenguaje, que requieren atención específica.

Esta investigación resulta de gran conveniencia debido a la necesidad de abordar las barreras que el alumnado de preescolar enfrentan en el desarrollo del lenguaje. A través de esta investigación, se pretende proporcionar una herramienta útil para identificar las dificultades de lenguaje en esta etapa crítica del desarrollo, facilitando la intervención temprana por parte del profesorado. Esto permitirá mejorar los resultados educativos y el desarrollo integral de los niños y las niñas, contribuyendo así a una educación más inclusiva y equitativa. La utilidad de este estudio radica en su capacidad para proporcionar soluciones que refuercen las competencias comunicativas del alumnado, aspecto clave para su éxito académico y social. Además, permite identificar el nivel de desarrollo del lenguaje en los preescolares, facilitando la detección temprana de dificultades.

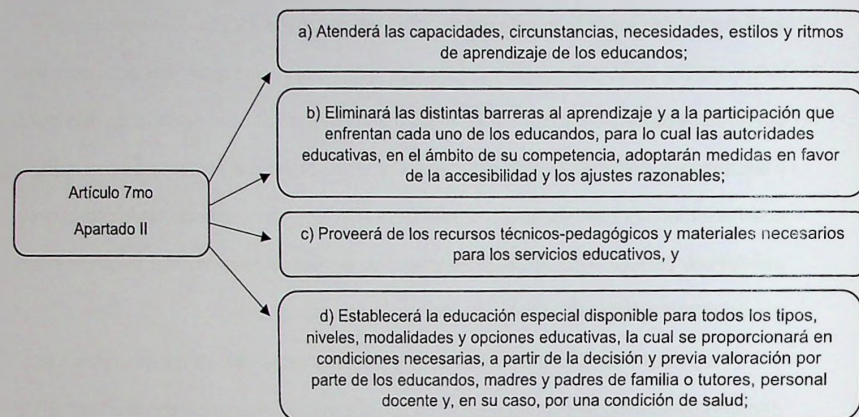
La relevancia social de esta investigación es significativa, ya que responde a un derecho constitucional y a una necesidad social urgente. De acuerdo con el artículo 3° de la Constitución, la educación en México debe ser inclusiva, asimismo, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano. El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos.

A su vez, la Ley General de Educación subraya la eliminación de cualquier forma de discriminación o exclusión en el ámbito educativo, tal como se muestra en la Figura. Esta investigación contribuye directamente a la construcción de una sociedad más equitativa, en la que todos los niños y niñas, independientemente de sus condiciones o dificultades, puedan acceder a una educación de calidad que les permita desarrollar plenamente sus

capacidades. El desarrollo del lenguaje es fundamental para la comunicación y la participación social, por lo que atender estas dificultades contribuye a la inclusión y al bienestar general de los estudiantes. Además, permite fortalecer las bases para un aprendizaje integral que fomente la equidad desde los primeros años de vida. Por ello, este estudio se alinea con los objetivos de construir comunidades educativas más inclusivas y comprometidas con la diversidad.

Figura 1

Disposiciones del artículo 7mo, apartado II



Nota. Diario oficial de la federación (2019).

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública (2017) establece los fines para la educación del siglo XXI, los cuales sientan las bases para que cada mexicano y mexicana alcancen su máximo potencial. Cabe resaltar que en dicho documento, se determina que todo egresado de educación básica deberá ser una persona que “se expresa y comunica correctamente, oralmente y por escrito, con confianza y eficacia, tanto en español como en otra lengua materna, en caso de tenerla” (SEP, 2017, p. 1). En este sentido, al comprender que la educación es un derecho de todas las niñas, niños y adolescentes, sin importar su condición y comunicarse de manera asertiva es parte del desarrollo del potencial, será

necesario atender las dificultades de lenguaje que enfrente el alumnado, sobre todo durante los primeros años de vida. Tal como lo plantea el Modelo Educativo de Equidad e Inclusión (2018) en la primera infancia se encuentran los periodos críticos para el desarrollo de los circuitos sensoriales, del lenguaje y de las funciones cognitivas. Para fomentar su desarrollo, los niños y niñas necesitan estímulos, atención e interacciones apropiadas que les permitan desarrollar sus habilidades.

De igual manera, en el plan y programa de estudio Aprendizajes Clave para la Educación Integral de educación preescolar, se considera al lenguaje como prioridad en este nivel educativo, al señalar que “es una herramienta del pensamiento que ayuda a comprender, aclarar y enfocar lo que pasa por la mente” (SEP, 2017, p. 61). Por lo tanto, desde un enfoque de implicaciones prácticas la investigación proporciona al profesorado herramientas metodológicas para identificar y abordar el desarrollo del lenguaje de los niños y las niñas en edad preescolar. La implementación de un cuestionario y una rúbrica específicos permitirá realizar una evaluación precisa del lenguaje del alumnado, facilitando la adaptación de las prácticas pedagógicas a las necesidades individuales. Este enfoque contribuirá a la solución de problemáticas cotidianas en el aula, mejorando el entorno de aprendizaje y permitiendo una enseñanza más inclusiva y eficaz. Asimismo, al proporcionar herramientas para la intervención temprana, la investigación ayudará al profesorado a implementar ajustes razonables, de acuerdo con los principios establecidos en la legislación educativa mexicana.

Aunado a ello, la Secretaría de Educación Pública (2022), dentro de su Programa Sintético de la Fase 2 correspondiente al nivel preescolar, construye el Campo Formativo Lenguajes, el cual busca que las niñas y los niños aprendan, resignifiquen, rearticulen y expresen los saberes del periodo en el que se encuentren. Por lo tanto, se espera que utilicen los lenguajes de manera reflexiva, considerando las prácticas sociales del lenguaje, ya que estos son herramientas que satisfacen diversas necesidades e

intereses, además de ser construcciones sociales dinámicas que favorecen el desarrollo cognitivo y emocional al ser utilizados para relacionarse con uno mismo y con el mundo. Asimismo, este campo formativo considera los procesos graduales de acuerdo con la edad, el contexto y el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes.

En este sentido, el valor teórico de esta investigación radica en que pretende aportar en el conocimiento sobre el desarrollo del lenguaje en la educación preescolar, una etapa crucial para el desarrollo cognitivo y comunicativo de los niños y las niñas. La literatura existente aborda las generalidades del desarrollo del lenguaje, pero es necesario profundizar en cómo las dificultades pueden convertirse en barreras para el aprendizaje y la participación, y cómo estas barreras pueden ser abordadas desde una perspectiva inclusiva. Al generar nuevos conocimientos en este campo, la investigación contribuirá al avance teórico en el área de desarrollo del lenguaje y la inclusión educativa, proporcionando un marco para futuras investigaciones y estrategias pedagógicas.

Por consiguiente, el diseño de esta investigación también ofrece aportes innovadores al campo de la evaluación educativa. La implementación de un cuestionario y una rúbrica específicas para la recolección de datos permitirá obtener información precisa y estructurada sobre el desarrollo del lenguaje de los niños y niñas en edad preescolar. La rúbrica evaluará aspectos fonológicos, morfosintácticos, semánticos y pragmáticos, proporcionando una visión integral de las conductas esperadas del alumnado para su edad cronológica. Este enfoque metodológico no solo facilitará la identificación temprana de las dificultades, sino que también permitirá realizar un seguimiento progresivo del desarrollo del lenguaje, generando datos útiles para la toma de decisiones pedagógicas y la implementación de intervenciones específicas.

En resumen, esta investigación es conveniente porque responde a una necesidad educativa actual, tiene un impacto social relevante al contribuir a la inclusión y equidad en el acceso a la educación, ofrece implicaciones prácticas que mejoran las condiciones de

aprendizaje de los alumnos y las alumnas, aporta valor teórico al abordar un área poco explorada y presenta una utilidad metodológica al proporcionar herramientas innovadoras para la evaluación del desarrollo del lenguaje en la educación preescolar.

1.3 Preguntas de investigación

1.3.1 Pregunta central

¿Qué dificultades presentan las alumnas y los alumnos en edad preescolar en la adquisición y desarrollo del lenguaje según las características especificadas en las etapas del desarrollo del lenguaje en niños y niñas de 3 a 4 años de edad en las ciudades de Guaymas y Puerto Peñasco?

1.3.2 Preguntas específicas

¿Cuáles son las características del lenguaje en niños y niñas de edad preescolar que permitan identificar si se encuentran en las etapas del desarrollo del lenguaje esperadas para su edad?

¿Cuáles son las principales dificultades que se presentan en la adquisición y desarrollo del lenguaje en educación preescolar?

¿Cuáles son las diferencias en el desarrollo del lenguaje en niños y niñas de nivel preescolar entre las ciudades de Guaymas y Puerto Peñasco, Sonora?

1.4 Objetivos de investigación

1.4.1 Objetivo central

Analizar el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje en niños y niñas de 3 a 4 años para identificar dificultades específicas en las ciudades de Guaymas y Puerto Peñasco.

1.4.2 Objetivos específicos

Identificar las características del lenguaje en niños y niñas en edad preescolar con el fin de determinar si se encuentran dentro de las etapas del desarrollo del lenguaje esperado.

Determinar las principales dificultades que se presentan en la adquisición y desarrollo del lenguaje en educación preescolar.

Comparar el desarrollo del lenguaje en niños y niñas de nivel preescolar entre las ciudades de Guaymas y Puerto Peñasco, Sonora, para identificar posibles diferencias.

1.4.2 Antecedentes de la Educación Inclusiva

En México, la concepción de la inclusión ha experimentado cambios significativos y relevantes en las últimas décadas. Principalmente, es importante destacar el cambio del enfoque de integración por el de inclusión, lo cual supone una educación con equidad y justicia. Tal como señala Solís del Moral y Tinajero (2022) al mencionar que en la década de los noventa las políticas educativas y por ende, los planes y programas de estudio tenían una orientación hacia la integración educativa, la cual, era colocar al estudiantado en las aulas regulares, no obstante, actualmente se reconoce que esas acciones no permiten que el alumno o alumna que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) alcance su máximo potencial, pues se requiere realizar ajustes razonables según sus necesidades y características.

Solís del Moral y Tinajero (2022) también señalan que hacia el sexenio 2007-2012 comenzaba el interés por desarrollar una educación que fuera para todas y todos. Sin embargo, fue hasta el sexenio 2013-2018 que se introdujo un apartado de inclusión y equidad y se desarrollaron diversas líneas de acción orientadas a promover una educación inclusiva, con la implementación de diversos programas como el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) y el plan y programa de estudios Aprendizajes clave para la educación integral, el cual tenía un enfoque humanista y en el que se buscaba que las escuelas fueran espacios seguros para la construcción de entornos inclusivos. También, en ese mismo sexenio se implementó la Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica. Aquí se buscó que se atendiera a la diversidad, sin discriminar ni excluir las diferencias.

No obstante, durante el sexenio actual, 2018-2024, la educación inclusiva ha tenido un mayor sustento normativo, con diversas políticas que guían el quehacer docente

mediante los ejes que articula la reforma educativa actual: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ley General de Educación, Nueva Escuela Mexicana y la Estrategia nacional de educación inclusiva.

Al respecto, en lo que concierne al artículo 3ero de la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, este ha sido modificado a lo largo del tiempo según las demandas y necesidades de la educación y del contexto histórico, político y social. Trujillo (2020) establece algunos de estos cambios, lo cual permite observar la concepción de la inclusión en México; en 1917 solo estableció disposiciones relativas a las modalidades y tipos educativos; hacia el año 1993 se asienta que "todo individuo tiene derecho a recibir educación" y finalmente con la reforma de 2019, se plasmó la educación inclusiva.

En este sentido, el artículo 3ero constitucional establece que toda persona tiene derecho a recibir educación, además estipula que esta debe ser obligatoria, pública, laica y gratuita. A su vez, los criterios que orientarán a la educación establecen que está deberá ser democrática, nacional, equitativa, inclusiva, intercultural, integral, de excelencia, así como, fortalecer el respeto hacia la dignidad de la persona e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de raza, de religión, de grupos, de sexos o de individuos. De igual manera, señala que se basará en el respeto irrestricto hacia la dignidad humana y tendrá un enfoque en los derechos humanos (Constitución política de los estados unidos mexicanos, 2024).

Al respecto, este artículo es un documento central para la educación inclusiva, pues la plasma dentro de sus criterios. Sin embargo, para el cumplimiento de estos, es necesario considerar las capacidades, las circunstancias y las necesidades del estudiantado, así como realizar ajustes razonables e implementar medidas específicas para eliminar las BAP. Por lo tanto, se puede observar que la educación cambia constantemente con el tiempo, ya que debe adaptarse a los requerimientos del momento. En cuanto a la educación inclusiva, actualmente el concepto de inclusión en México es uno con enfoque en los derechos

humanos en el que se reconoce que toda persona tiene derecho a la igualdad de oportunidades y al acceso a la educación. No obstante, se deben analizar las demás políticas públicas que respaldan el acceso a la educación de calidad, equitativa y justa.

La Ley General de Educación (LGE, 2019) reconoce la importancia de la inclusión como parte integral del sistema educativo nacional, por ello, en diversos artículos se hace referencia a ello. En el artículo 7 se establece que la educación será universal, al ser un derecho que corresponde a todas las personas, por lo tanto, debe extender sus beneficios sin discriminación alguna; también, está deberá ser inclusiva, eliminando todo acto de discriminación y exclusión para eliminar o minimizar aquellas condiciones estructurales que se conviertan en barreras para el aprendizaje y la participación, para ello se atenderán las necesidades del alumnado y se respetarán sus estilos y ritmos de aprendizaje, así como adoptar medidas en favor de la accesibilidad y realizar ajustes razonables. También se menciona a la educación especial, la cual deberá estar disponible para todos los niveles educativos y modalidades, siempre con una valoración previa y en conjunto con los padres y madres de familia para la toma de decisiones.

Por último, la LGE (2019) en su artículo 16, estipula que la educación que imparta el Estado y los organismos descentralizados, así como las particulares o con validez oficial, deberá velar en contra los prejuicios, los estereotipos y la discriminación, además de responder a algunos criterios, uno de ellos, la inclusión, como se observa en la fracción IV, al establecer que se debe tomar en cuenta la diversidad de capacidades, el ritmo y estilo de aprendizaje, para eliminar las BAP, en este sentido, se adoptarán medidas de accesibilidad y se realizarán ajustes razonables.

En concreto, se logró observar que la LGE es de gran relevancia para la sociedad, por el impacto que tienen sus leyes en el sistema educativo, al considerar aspectos como los derechos humanos, la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, los valores y la equidad para lograr una educación para todas y todos. Sin embargo, esta ley es un ejercicio

importante para todos los actores implicados, ya que se debe examinar a conciencia, para evaluar si la educación realmente cumple con la función de formar ciudadanos responsables, con pensamiento crítico y con sentido por la comunidad. Asimismo, al abordar cuestiones de accesibilidad, equidad y permanencia, se asegura que las escuelas sean espacios incluyentes y que los supervisores y las supervisoras, directivos, profesorado, alumnas y alumnas y demás, lleven a cabo prácticas inclusivas.

De esta manera, la Ley General de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (2014) también aborda la inclusión como parte esencial de la niñez y la adolescencia. Principalmente, en el artículo 1ero, se señala que todas y todos tienen derechos y que estos deben ser reconocidos, en los términos que establece el artículo 1o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y para garantizar la protección de los mismos, en el artículo 2do se establece que se deben regir por un enfoque integral, transversal y con perspectiva de derechos humanos, así como promover la participación y tomar en cuenta los aspectos culturales, educativos, de salud, éticos y afectivos de niñas, niños y adolescentes (NNA), de acuerdo a diversos factores como su desarrollo evolutivo y cognoscitivo, así como su madurez. Sin embargo, para que el artículo anterior tenga efecto, se debe cumplir con algunos criterios, los cuales se estipulan en el artículo 6, uno de ellos, la inclusión. De igual manera, en su artículo 53 se menciona que niñas, niños y adolescentes con discapacidad tienen derecho a la igualdad sustantiva y a disfrutar de los derechos contenidos en las leyes mencionadas con anterioridad, así como en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Por su parte, en el artículo 54 se establece que las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, en el ámbito de sus respectivas competencias están obligadas a implementar medidas inclusivas mediante la perspectiva de género, así como los principios de participación e inclusión, el respeto por las diferencias y la aceptación de personas con

discapacidad, pues el negar la realización de ajustes razonables comprende un motivo para considerarlo como discriminación.

Por último, el artículo 57, dispone la educación de calidad a la que tienen derechos las NNA en los términos del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y demás disposiciones aplicables, por lo cual es relevante la fracción XIII, la cual garantiza el pleno respeto al derecho a la educación y la inclusión de NNA con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, para evitar la discriminación y se cumpla con la accesibilidad.

En este sentido, la Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes es un marco legal crucial que establece los derechos y protecciones fundamentales para todos y todas, pero también para este grupo vulnerable en la sociedad, como lo son aquellos que enfrentan BAP. Cuando se trata de inclusión, esta ley juega un papel fundamental al garantizar la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad, al promover un enfoque de educación inclusiva que reconoce y valora la diversidad, sin discriminar ni excluir las diferencias, lo que constituye un elemento enriquecedor en el marco legal de la inclusión educativa. Además, la ley establece mecanismos que garantizan la participación activa y el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, lo que es crucial para la inclusión, esto, se traduce a la eliminación de barreras físicas, sociales y culturales que puedan limitar la participación plena en la sociedad.

Por su parte, en el ámbito local, la Ley de Educación para el Estado de Sonora, en su artículo 4to, establece que todo individuo tiene derecho a la educación, por ende, toda persona que resida en el estado tiene oportunidad de acceder al sistema educativo; esto refuerza lo mencionado en las diferentes leyes que se han dispuesto en este trabajo, así como lo estipulado en la Constitución del país.

En cuanto a los planes y programas de estudio vigentes, La Nueva Escuela Mexicana tiene como objetivo "promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural,

colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación" (SEC, 2019b, p. 3). En este sentido, la NEM considera la inclusión como un principio fundamental para que el alumnado logre desarrollarse plenamente en espacios inclusivos. De igual manera, "Garantiza el derecho a la educación desde la educación inicial a la superior, llevando a efecto cuatro condiciones necesarias (Tomasevski, 2004): asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de los servicios educativos" (SEC, 2019b, p. 4). Lo que concierne a la accesibilidad, esta obliga al estado a que la educación sea inclusiva para todas y todos, niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

De igual manera fomenta el respeto de la dignidad humana como uno de sus principios rectores, lo que "contribuye al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades" (SEC, 2019b, p. 6), así como la promoción de la interculturalidad mediante el fomento de "la comprensión y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística, así como el diálogo y el intercambio intercultural sobre una base de equidad y respeto mutuo" (SEC, 2019b, p. 8). Por lo tanto, se logra comprender que la NEM busca una educación inclusiva que reconozca y valore la diversidad cultural, lingüística, de género, sin discriminar ni excluir las diferencias, todo ello, mediante el desarrollo de competencias que involucran a la comunidad, pues ahora el alumnado estará guiado para que se reconozcan como parte de su comunidad, la cual es diversa, construyendo así su propia identidad, misma que se construye a través de la pertenencia social.

También es importante mencionar que las NEM está alineada con la interseccionalidad, al reconocer que las formas de discriminación como el género, la raza, la clase social y la orientación sexual, pueden entrelazarse y afectar la vida de las alumnas y alumnos, por lo tanto, como se mencionó con anterioridad, este nuevo plan y programa de estudio, busca una educación de calidad basada en el respeto mutuo y la equidad. De esta manera, se logra observar que la NEM contempla la diversidad como un punto de partida para la inclusión, mediante la garantía del goce de los derechos humanos.

Capítulo 2. Marco teórico

En este capítulo, se abordan diversos conceptos y teorías fundamentales que sustentan la investigación. Por lo tanto, se exploran los antecedentes de la educación inclusiva y su evolución histórica, incluyendo el análisis de normativas relevantes como el Artículo 3ero Constitucional, la Ley General de Educación, la Ley General de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, la Ley General del Estado de Sonora, y los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana, ya que estas normativas establecen el marco legal y político que promueve la inclusión educativa en México.

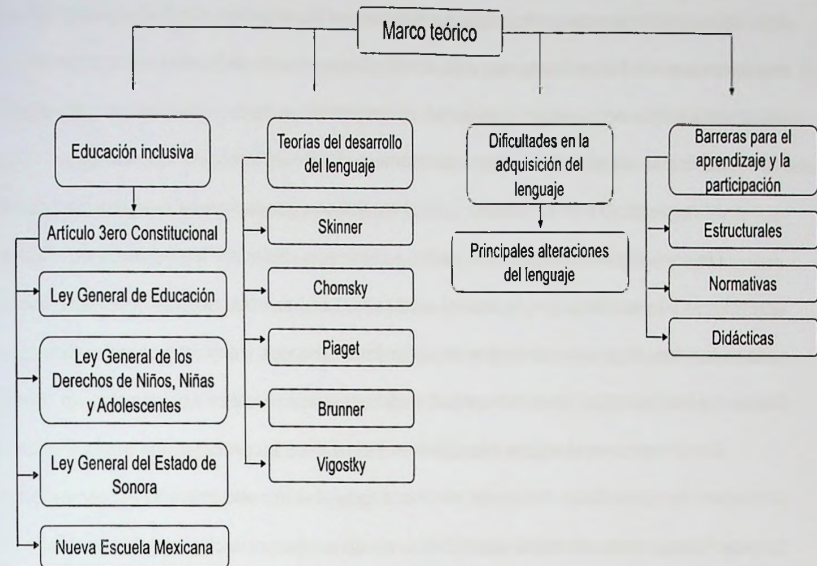
Es relevante mencionar que, la educación inclusiva y el desarrollo del lenguaje en la edad preescolar están intrínsecamente relacionados, ya que ambos enfoques buscan garantizar que todos los niños y todas las niñas, independientemente de sus diferencias, tengan la oportunidad de desarrollar su potencial al máximo. En este sentido, un enfoque inclusivo en la educación preescolar no solo garantiza que todos los niños y todas las niñas tengan acceso a una educación de calidad, sino que también crea un entorno propicio para el desarrollo óptimo del lenguaje.

De igual manera, se examinan las principales teorías que explican el desarrollo del lenguaje en los niños y las niñas, presentando las perspectivas de destacados teóricos como Skinner, Chomsky, Piaget, Bruner y Vygotsky. Cada una de estas teorías ofrece un enfoque único sobre cómo los individuos adquieren y desarrollan su lenguaje.

Asimismo, se analizan las principales alteraciones del lenguaje que pueden afectar el proceso de adquisición en los niños y las niñas, observando diversas dificultades y trastornos que interfieren con el desarrollo del lenguaje. Finalmente, se identificarán y clasificarán las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación de los estudiantes, las cuales se dividen en estructurales, normativas y didácticas, proporcionando un análisis detallado de cada tipo. En la figura 2 se presenta de manera visual la estructura del marco teórico.

Figura 2

Esquema del marco teórico



2.1 Educación Inclusiva

La educación inclusiva es un principio fundamental para crear una sociedad justa y equitativa. No obstante, existen factores históricos, culturales y estructurales que han contribuido a la discriminación y exclusión de grupos vulnerables en todos los ámbitos de la vida, por lo tanto, es necesario profundizar en las diversas concepciones que la rodean. En primera instancia, es relevante mencionar que encuentra su origen en el movimiento "REI (Regular Education Initiative) gestados en Estados Unidos en donde se criticaba la ineficiencia de la Educación Especial y se pugnaba porque todos los alumnos sin excepción estuvieran escolarizados en las mismas escuelas" (Torres, 2010, como se citó Plancarte, 2015, p. 215).

En este sentido, el párrafo anterior refiere a la integración educativa, el cual es un concepto relacionado con la educación inclusiva, no obstante, la primera se centra en colocar a estudiantes que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación en aulas regulares, pero la inclusión va más allá, al adaptar por medio de ajustes razonables el entorno educativo según las necesidades y características de los estudiantes, para que logren participar activamente, independientemente de sus diferencias individuales.

Al respecto, Booth & Ainscow (2000) establecen que la inclusión se concibe como:

Un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema. Dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. (p. 8)

Por lo tanto, en el ámbito educativo, la inclusión es un proceso que implica crear ambientes de aprendizaje inclusivos, en donde todo el alumnado independientemente de sus características, sean valorados y aceptados, sin discriminar ni excluir las diferencias, mediante la eliminación o reducción de las BAP para fomentar la participación, la equidad y la inclusión de todas y todos.

Asimismo, la UNESCO (s.f.) refuerza la definición de los autores mencionados con anterioridad, al señalar que "la educación inclusiva se esfuerza en identificar y eliminar todas las barreras que impiden acceder a la educación y trabajar en todos los ámbitos, desde el plan de estudio hasta la pedagogía y la enseñanza" (párr. 1).

Al respecto, es posible señalar que se destaca la esencia y el objetivo fundamental de la educación inclusiva, el cual fomenta la identificación y eliminación o minimización de las BAP a través de esfuerzos por parte del colectivo docente para realizar ajustes razonables que permitan la equidad y la participación plena y activa de todos los estudiantes en igualdad de condiciones. Cabe resaltar que la educación inclusiva no se limita simplemente a colocar a niños, niñas y jóvenes que enfrentan BAP en las aulas regulares, sino que implica llevar a

cabo prácticas pedagógicas que realmente sean inclusivas para satisfacer las necesidades individuales de cada alumno que así lo requiera.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que "la inclusión en la educación debe comenzar en la primera infancia. Las desigualdades en el aprendizaje y en otros objetivos de desarrollo infantil surgen antes de la educación primaria" (Organización Mundial de la Salud, 2007, como se citó en UNESCO, 2021, p. 3). Es decir, al hacer hincapié en comenzar desde la primera infancia, se reconoce que este periodo es crítico y relevante, pues durante los primeros años de vida, los niños y las niñas están receptivos al aprendizaje y desarrollan habilidades y competencias con gran rapidez. De igual manera, al identificar las BAP que enfrentan los alumnos y las alumnas desde pequeños, hay más probabilidad de sentar las bases para un desarrollo con más oportunidades de aprendizaje, en un ambiente inclusivo, por lo tanto, es necesario priorizar la educación inclusiva desde la primera infancia.

2.2. Teorías del Desarrollo del Lenguaje

Este apartado presenta diferentes teorías de reconocidos autores como Piaget, Vigotsky, Chosmky, Skinner y Brunner; para ello se realizó una revisión de diversos trabajos que han dado sustento a las teorías del desarrollo del lenguaje para tratar de explicar cómo los niños y las niñas adquieren lenguaje para comunicar gradualmente sus necesidades e intereses.

2.2.1 Skinner

En primera instancia, se encuentra el conductismo, donde Skinner influyó significativamente como precursor de esta corriente de pensamiento que tuvo gran relevancia en la psicología y en la educación y por lo tanto en el desarrollo del lenguaje. Actualmente la contribución del condicionamiento operante propuesto por Skinner es implementado en la práctica educativa o terapias de lenguaje, sin embargo, enfrenta críticas significativas debido a que existen nuevos métodos como los constructivistas que demeritan

el considerar al lenguaje como un comportamiento observable y medible, que puede ser reforzado a través de estímulos y refuerzos.

Peña-Correal y Robayo-Castro (2007) señalan que Skinner aplica los principios del conductismo al estudio del lenguaje. Su enfoque se basa en el análisis del comportamiento verbal utilizando el marco del condicionamiento operante, por lo tanto argumenta que el lenguaje es una conducta que puede ser estudiada y entendida mediante la observación de sus antecedentes y consecuencias, sin necesidad de recurrir a constructos mentales internos.

Peña-Correal y Robayo-Castro también mencionan que Skinner establece que gran parte del comportamiento humano es operante, es decir, es una conducta influenciada por sus consecuencias en el entorno y las relaciones funcionales que están implicadas en ello, identificando así, dos tipos. El primero, la conducta operante, común entre las especies, incide directamente sobre el ambiente, modificando situaciones o produciendo consecuencias específicas a través del contacto físico o mecánico; un ejemplo sería una paloma que picotea para obtener comida o una persona que toma un vaso de agua para saciar su sed. En ambos casos, la conducta es eficaz por sí sola.

De igual manera, Peña-Correal y Robayo-Castro puntualizan que la conducta operante exclusiva de los humanos, denominada "conducta verbal", tiene efectos mediados por la conducta de otra persona, que, aunque no impacta directamente el "mundo físico", puede hacerlo a través de las acciones de otros. Por ejemplo, cuando alguien dice "me alcanzas un pan", no obtiene el pan a menos que otra persona responda a la solicitud. La conducta verbal, que Skinner analizó exhaustivamente durante 23 años, se refiere a comportamientos efectivos o reforzados mediante la mediación de otros. En lo que concierne al comportamiento verbal, Skinner lo define como cualquier conducta reforzada a través de la mediación de otra persona, incluyendo el lenguaje escrito, de signos y diferentes modos de

comunicación y al igual que cualquier otra conducta, se utilizan estímulos y refuerzos para obtener una respuesta esperada.

En el libro de "Conducta verbal" Skinner examinó el lenguaje como un fenómeno psicológico utilizando el término 'conducta verbal', que propuso como una alternativa al término 'lenguaje'. Este trabajo, desarrollado entre 1934 y 1955, representa un esfuerzo sistemático por aplicar los conceptos y principios del condicionamiento operante al estudio del lenguaje (Ribes-Iñesta, 2008).

Peña-Correal y Robayo-Castro indican que Skinner analiza diferentes variables de control, para realizar con ello un análisis funcional del lenguaje, por lo tanto, introduce una serie de operantes verbales que a su vez están definidos por una función específica en la comunicación; el primero de ellos son los mandos, los cuales son peticiones o demandas en la que la respuesta está controlada por un estado de privación o un estímulo aversivo.

En este sentido, Peña-Correal y Robayo-Castro exponen que los mandos son operantes verbales en forma de peticiones u órdenes mediadas por una conducta, por ejemplo, cuando se tiene hambre se pide comida o agua cuando se tiene sed. En los niños y niñas de edades tempranas, los mandos suelen utilizarse a menudo para explicar una instrucción o solicitar una consigna, ya que están reforzados por una consecuencia característica que ha de ser cumplida por el oyente.

En segundo lugar, Peña-Correal y Robayo-Castro destacan que Skinner aborda el tipo de conducta verbal que está bajo el control de estímulos verbales, grupo que incluye las ecoicas, que son respuestas verbales a estímulos vocales, reforzadas por la coincidencia de sonidos entre la respuesta y el estímulo (como decir "agua" al oír "agua"). También menciona la conducta textual, donde la respuesta verbal vocal se controla por estímulos verbales no auditivos y se refuerza por la correspondencia formal entre la respuesta y el estímulo (como decir "agua" al leer la palabra "agua"). Por último, describe las intraverbales, que son

respuestas verbales controladas por estímulos verbales previos, sin una correspondencia formal exacta entre el estímulo y la respuesta (como responder "cuatro" al estímulo "dos más dos" o "Bogotá" al estímulo "Capital de Colombia").

Durante los primeros años de vida, los niños y niñas tienden a imitar los sonidos de las palabras que escuchan de su contexto inmediato y los actores implicados en el, como mamá o papá y la familia cercana, por ello, es usual la conducta explicada en el párrafo anterior, pues al oír ciertas palabras los niños y niñas (NN) suelen imitarlas como "mamá", "papá", "agua", etc., lo que supondría una respuesta verbal a estímulos vocales, como se mencionó anteriormente, las ecoicas. Asimismo, cuando comienzan el proceso de lectura se refuerza la conducta textual, así como las intraverbales al comenzar a realizar ejercicios más complejos como las sumas y las restas.

Por último, Peña-Correal y Robayo Castro subrayan que otro tipo de operante verbal es el tacto. Según Skinner, en esta conducta la respuesta específica se produce en reacción a un objeto o evento no verbal. Por lo tanto, el tacto es considerado una de las conductas verbales más importantes porque incluye el aspecto semántico del lenguaje, es decir, el significado. Asimismo, establece dos tipos de tacto: el tacto extenso y el tacto abstracto. Los tactos son respuestas verbales basadas en cómo una comunidad verbal se relaciona con las cosas del mundo. La comunidad establece qué objetos o eventos deben evocar ciertas respuestas verbales, y este control discriminativo es esencial para que el tacto funcione. La correspondencia con las prácticas de una comunidad específica determina cuándo una respuesta verbal es correcta.

Cabe resaltar que Skinner explicó un ejemplo claro sobre el tacto, en el cual pide imaginar que un niño ve un perro en el parque y dice "perro". En este caso, el objeto no verbal sería el perro, el cual provoca una respuesta verbal específica: decir "perro" al ver un perro. Ante ello, explica que la comunidad verbal, la cual serían las personas que hablan el mismo idioma que el niño, han establecido que el objeto, persona o en la situación específica

descrita anteriormente, el animal, se nombra con esa palabra, por lo tanto, el niño o la niña ha aprendido a identificar al perro y nombrarlo correctamente según lo aprendido, gracias a los refuerzos de su entorno, ya que probablemente sus padres le dijeron que era correcto llamar así al perro y recompensaron la conducta deseada.

En definitiva, el comportamiento verbal señalado por Skinner está influenciado por el contexto en el que se encuentra inmerso el individuo, así como el ambiente social que lo rodea, pues son quienes refuerzan las conductas con estímulos mediante los castigos y recompensas. Por lo tanto, se puede comprender la visión de Skinner sobre el lenguaje, en este sentido, según los supuestos del teórico, se puede adquirir o mejorar mediante la aplicación de refuerzos. Sin embargo, como se señaló anteriormente, este método tiene limitaciones, ya que no concibe las emociones, los sentimientos, ni aspectos cognitivos propios de los seres humanos, ya que solo se reduce a condicionarlos.

2.2.2 Chomsky

El enfoque innatista, propuesto por el teórico Noam Chomsky, sostiene que el lenguaje es una capacidad innata en los seres humanos. Según esta perspectiva, nacemos con una predisposición natural para aprender el lenguaje, lo que contrasta con el enfoque conductista, que plantea que el aprendizaje del lenguaje se basa en la exposición a estímulos y refuerzos para desarrollar conductas específicas (Chomsky, 1989).

Por consiguiente, Chomsky propone que toda la humanidad posee una estructura subyacente común para todas las lenguas, llamada gramática universal, la cual permite que los niños y las niñas adquieran el lenguaje de manera rápida y eficiente. También sugiere que la humanidad nace con un dispositivo de adquisición del lenguaje, llamado LAD (Language Acquisition Device, en español Dispositivo de Adquisición del Lenguaje) una parte del cerebro que está específicamente adaptada para procesar y aprender el lenguaje, el cual les permite a la niñez entender y generar oraciones gramaticalmente correctas en cualquier lengua a la que estén expuestos.

En las conferencias que realizó en la ciudad de Managua, se puede comprender la adquisición del lenguaje. Chomsky plantea el problema de cómo la humanidad pueden adquirir tanto conocimiento a pesar de que su experiencia en el mundo es breve, escasa y limitada. En este sentido, se cuestiona cómo es posible aprender una lengua de manera tan rápida con tan poca instrucción, partiendo prácticamente de cero. Para abordar esta cuestión, establece tres factores: 1) los principios de la facultad del lenguaje, que están determinados genéticamente, es decir, son innatos; 2) los mecanismos generales de aprendizaje, también innatos, que facilitan el aprendizaje de un lenguaje; y 3) la experiencia lingüística del niño y la niña, que se desarrolla al crecer en una comunidad de hablantes.

Para Chomsky existen principios que son un conjunto de reglas que permiten a los niños y a las niñas adecuar y combinar los componentes del lenguaje que se está aprendiendo de manera correcta. Establece que la adquisición de las reglas de un lenguaje depende de principios fijos que gobiernan las combinatorias posibles; cabe señalar que estos principios son comunes para todas las lenguas y se emplean de manera inconsciente por los niños y niñas que están adquiriendo una lengua. Por lo tanto, la solución al problema de Platón sería que los niños y las niñas cuentan con mecanismos innatos, que están biológicamente determinados por una herencia biológica, que permite adquirir las reglas de formación y combinatorias que se va aprendiendo.

Por otra parte, Chomsky distingue claramente entre lengua y habla, conceptos fundamentales en su teoría de la adquisición del lenguaje. Para él, la lengua es un fenómeno individual, intrínseco a cada hablante y mental en su naturaleza. Esto significa que la lengua no está vinculada a la práctica diaria ni sujeta a errores comunes que pueden surgir en la comunicación oral. En contraste, el habla se concibe como un fenómeno social, ya que se manifiesta en interacciones y es susceptible a variaciones e influencias externas.

Chomsky argumenta que, como parte de su herencia innata, cada individuo posee una facultad del lenguaje que, en combinación con los datos que recibe del entorno social,

permite la adquisición del lenguaje. Por ejemplo, al interactuar en un ambiente donde se habla español, esta facultad del lenguaje actuará como un filtro, seleccionando y organizando los datos relevantes de la lengua que se le presenta. Estos datos se integran en su mente en forma de lengua, la cual, a su vez, puede ser utilizada para la producción del habla. Este proceso culmina en la capacidad de articular expresiones estructuradas que reflejan no solo el conocimiento del idioma, sino también la competencia comunicativa del individuo. Así, mientras que el habla puede ser imperfecta y variada, la lengua como construcción mental se mantiene como un sistema ordenado y coherente que permite a los hablantes expresar sus pensamientos y emociones de manera efectiva.

En resumen, aunque Chomsky no define edades específicas para la adquisición del lenguaje, se puede concluir que este proceso ocurre principalmente durante la primera infancia. Chomsky argumenta que la capacidad para aprender a comunicarse es una característica innata de la mente humana, respaldada por estructuras cerebrales específicas y una gramática universal que facilita el aprendizaje de cualquier idioma, sin importar el entorno lingüístico particular al que un niño esté expuesto.

2.2.3 Jean Piaget

Se presenta la Teoría del Desarrollo Cognitivo propuesta por Jean Piaget, un destacado epistemólogo, psicólogo y biólogo (citada en Meece, 2002). Piaget identificó cuatro etapas fundamentales del desarrollo: la Etapa sensoriomotora (desde el nacimiento hasta los 2 años), la Etapa preoperacional (de 2 a 7 años), la Etapa de las operaciones concretas (de 7 a 11 años) y la Etapa de operaciones formales (desde los 11 años en adelante). Sin embargo, son las dos primeras etapas las que juegan un papel crucial en el desarrollo del lenguaje. Es importante señalar que esta teoría tiene un enfoque interaccionista, ya que Piaget sostiene que el lenguaje emerge de la interacción entre los factores cognitivos y el entorno en el que se encuentra el niño y la niña.

Durante la etapa sensoriomotora, Piaget (cómo se citó en Meece 2002), estableció que los niños y las niñas tienen la capacidad de realizar acciones intencionales o propositivas, tales como succionar, asir, llorar y mover el cuerpo, lo que les permite asimilar experiencias físicas. A estas acciones se les llama reacciones circulares. En este sentido, gracias a ello, pueden comunicar necesidades básicas como el dolor o el hambre, lo cual se traduce a conductas relacionadas a metas, una de las competencias básicas que describe Piaget durante la primera etapa del desarrollo, por lo tanto, aunque no tengan lenguaje oral, sí logran comunicarse.

Con respecto a la etapa preoperacional, los niños y las niñas desarrollan una mayor habilidad para emplear símbolos a través de gestos, números o imágenes o palabras para representar las cosas reales del entorno y reflexionar sobre el ambiente. Aquí comienzan a utilizar las palabras para comunicarse. De igual manera, aparece el pensamiento representacional o semiótico, el cual Piaget (cómo se citó en Meece 2002), lo definió como la capacidad de simbolizar un objeto que no está presente o bien fenómenos que no experimentaron de forma directa. Ejemplo de este desarrollo es la imitación diferida, donde los niños pueden repetir acciones o sonidos tiempo después de haberlos observado, y el juego simbólico, donde los niños recrean situaciones reales o imaginarias, lo que favorece el desarrollo del lenguaje. En efecto, este último juega un rol importante para los niños y las niñas, pues a través de ello pueden comunicarse con sus pares mediante el rol que les corresponde interpretar. En este sentido, el desarrollo del pensamiento representacional permite a los niños y las niñas adquirir el lenguaje.

Igualmente, Piaget (como se citó en Meece 2002), señalaba que, durante los años preescolares, el desarrollo del lenguaje es acelerado: los niños y las niñas pronuncian sus primeras palabras alrededor de los dos años y amplían su vocabulario significativamente hasta los cuatro años. En este período, los niños y las niñas utilizan palabras para referirse a actividades, eventos y deseos, comenzando a usarlas de manera representacional. Además,

empiezan a representar el mundo a través de pinturas o imágenes mentales, lo que algunos expertos llaman "lenguaje silencioso" del arte infantil.

Sin embargo, Piaget (cómo se citó en Meece 2002), declaró que el pensamiento preoperacional tiene limitaciones: es egocéntrico, rígido y centrado en un solo aspecto del estímulo. El egocentrismo se manifiesta en la incapacidad de la niñez para adoptar la perspectiva de otros, lo que se evidencia en las conversaciones de los preescolares. Estos tienden a realizar monólogos colectivos donde los comentarios no están relacionados. A partir de los 4 o 5 años, los niños comienzan a ajustar su comunicación teniendo en cuenta la perspectiva de los oyentes.

2.2.4 Jerome Brunner

El enfoque interaccionista resalta la importancia de la interacción en la adquisición del lenguaje. En su obra "El habla del niño" (1983), Jerome Bruner describe cómo los niños y las niñas aprenden a comunicarse y concluye que, al menos, deben dominar la sintaxis, es decir, la estructura correcta para expresar sus ideas de manera efectiva. Para Bruner (1983), el lenguaje se aprende a través de su uso. Un elemento central en este proceso son los «formatos», que son interacciones de tipo guion entre la madre/padre y el niño o la niña, incluyendo el juego y los propios juegos. Señala que actividades tan simples como el jugar a esconderse, puede revelar mucho sobre cómo el niño aprende a usar el lenguaje.

De igual manera, Bruner señala que lo que facilita a la niñez que está aprendiendo a hablar el uso del lenguaje es la existencia de un Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje, que estructura las interacciones entre el niño y el adulto para que el niño pueda aprender el lenguaje de manera ordenada, puesto que, no solo ayuda al niño a aprender «qué decir», sino que también le enseña a distinguir lo que es obligatorio y valorado por aquellos a quienes se dirige. Por lo tanto, es un vehículo para la transmisión de la cultura.

Asimismo, Bruner describe la adquisición del lenguaje infantil en tres aspectos: sintaxis, semántica y pragmática. La sintaxis se refiere a la corrección gramatical de las

expresiones orales, la semántica a la capacidad de referencia y significado, y la pragmática a la habilidad de usar el lenguaje en contextos específicos. Los niños y las niñas pueden crear oraciones gramaticalmente correctas que no tienen significado para ellos o que expresan algo diferente de lo que pretendían.

Según Bruner, la adquisición del lenguaje empieza antes de que el niño o la niña diga su primera palabra. Comienza cuando la madre y el niño o la niña se comunican a través de un microcosmos, creando una realidad compartida, por lo tanto, las interacciones dentro de esta estructura proporcionan el "input" que permite al niño aprender gradualmente los aspectos del lenguaje: la gramática, la referencia y el significado, y la comunicación mediante intenciones comunicativas. También resalta que la cultura es esencial para dominar el lenguaje, ya que este permite interpretar y regular la cultura, siendo en este periodo cuando se realiza la adquisición del lenguaje.

De igual manera, Bruner establece una visión de la adquisición del lenguaje mediante la descripción de acciones que realizan los niños y las niñas desde edades tempranas para el uso del lenguaje. En este sentido, desde el nacimiento, muestran una tendencia natural para buscar regularidades en su entorno y a actuar de manera activa para lograr objetivos, por lo cual realizan acciones que en apariencia son simples, pero realmente significativas, como la succión no alimentaria, que los niños y las niñas pronto controlan para fines específicos, como enfocar una imagen borrosa.

Para Bruner, los bebés están intrínsecamente preparados para la interacción social, respondiendo a la voz humana, al contacto visual y a los gestos desde las primeras semanas de vida. Esta interacción no solo es impulsada por la madre o cuidadora, sino que también es recíproca, con el niño anticipando y respondiendo a las señales sociales. Asimismo, señala que, aunque las acciones de los niños pueden parecer aleatorias, están organizadas y sistematizadas dentro de los límites de su capacidad. Además, menciona que el entorno social facilita el desarrollo del lenguaje a través de estas interacciones.

2.2.5 Lev Vigostky

Por último, se encuentra la Teoría Sociocultural del mayor exponente del constructivismo, el bielorruso Lev Vygotsky (cómo se citó en Meece 2002), la cual es interaccionista (contextual) pues señala que el lenguaje se construye dentro de un contexto sociocultural y está influenciado tanto por factores cognitivos como ambientales. Destaca la importancia de las relaciones entre el individuo y la sociedad, puesto que, para entender el desarrollo infantil, es esencial conocer la cultura en la que se encuentra inmerso. Asimismo, señala que las personas adultas tienen la responsabilidad de enseñar y transmitir su conocimiento a la juventud para estimular su desarrollo intelectual.

En este sentido, se puede comprender que el aprendizaje se construye mediante la comunidad que rodea a las niñas y a los niños, por lo cual, el contexto y la cultura en la que estén inmersos desempeñan una influencia significativa para entender como estos interactúan e interpretan el mundo que les rodea, a partir del entorno social en el que se desenvuelven.

Cabe destacar que es a través de actividades sociales que los niños y las niñas aprenden a incorporar herramientas culturales como el lenguaje en su pensamiento. Con respecto a ello, Vygotsky (cómo se citó en Meece 2002), identificó tres etapas en el uso del lenguaje por parte de los niños: la etapa social, la etapa egocéntrica y la del habla interna. En la primera etapa, la del habla social, la niñez usa el lenguaje principalmente para comunicarse, con el pensamiento y el lenguaje cumpliendo funciones independientes.

En la segunda etapa, del habla egocéntrica comienza cuando los niños y las niñas empiezan a usar el lenguaje para regular su conducta y pensamiento, hablando en voz alta consigo mismos mientras realizan tareas. Esta autoverbalización es considerada un habla privada y no social, y en esta fase, el lenguaje empieza a tener una función tanto intelectual como comunicativa.

En la última etapa, la del habla interna, los niños y las niñas internalizan el habla egocéntrica y la utilizan para dirigir su pensamiento y conducta. Esto les permite reflexionar sobre la solución de problemas y planificar acciones usando el lenguaje internamente. Según Vygotsky (cómo se citó en Meece 2002), el habla privada cumple una función crucial de autorregulación, ayudando a los niños a orientar su pensamiento y conducta; Los niños y las niñas utilizan el habla externa autorreguladora antes de pasar al habla interna.

Según Vygotsky (cómo se citó en Meece 2002), durante los primeros grados, necesitan aprender actividades que les permitan hablar en voz alta mientras resuelven problemas y realizan tareas. A medida que los niños y las niñas maduran, las vocalizaciones relacionadas con tareas se transforman gradualmente en susurros hasta que se internalizan como habla interna. Alrededor de los 10 años, la necesidad de habla interna disminuye, siendo reemplazada por afirmaciones orientadoras o la lectura en voz alta.

En definitiva, las etapas del uso del lenguaje identificadas por Vygostky son fundamentales para comprender como los niños y las niñas desarrollan sus capacidades cognitivas; cada una representa un avance crucial en el desarrollo del pensamiento y del lenguaje. El conocimiento de estas, es un parte aguas para las personas adultas que son responsables de enseñar y transmitir su conocimiento a los más pequeños, para estimular el aprendizaje de nuevas competencias.

Respecto a ello, es necesario destacar la Zona de Desarrollo Próximo, la cual refiere según Vigostky (como se citó en Meece, 2002), a la brecha entre lo que los niños y las niñas pueden hacer por sí mismos y lo que pueden lograr con la ayuda de otros. Aunque al alumnado en el nivel preescolar les resulta difícil mantener una guía sostenida con sus compañeros, como lo haría un adulto, debido a las características propias de su edad, comienzan a interactuar con sus pares para resolver problemas sencillos de manera conjunta. Por ejemplo, al construir una torre, utilizan el habla para comunicarse y colaborar,

lo que les permite llegar a una solución. A través de esta colaboración, influyen recíprocamente en su aprendizaje y desarrollo.

2.3 Dificultades en la adquisición del lenguaje

De acuerdo con el DSM-5, de American Psychiatric Association (APA) (2014) el trastorno del lenguaje se caracteriza por dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus formas (hablado, escrito, lenguaje de signos u otro) debido a problemas de comprensión o producción, que incluyen un vocabulario limitado, incapacidad para formar frases correctamente según las reglas gramaticales y morfológicas, así como el deterioro del discurso, es decir, dificultad para usar el vocabulario y conectar frases al explicar o describir un tema, o al mantener una conversación. Los síntomas aparecen en las primeras etapas del desarrollo. En la Tabla 1 se muestran trastornos del lenguaje y su definición.

Tabla 1

Clasificación de las principales alteraciones del lenguaje oral, basado en la aparición de dificultades en la vertiente expresiva (trastornos del habla), en la comprensiva-expresiva (trastornos de lenguaje) y en la pragmática (trastornos de la comunicación).

Categorías	Definición
Alteraciones de la vertiente expresiva.	Dislalias: trastornos en la articulación de los fonemas, caracterizados por la dificultad para pronunciar correctamente ciertos fonemas o grupos de fonemas sin una causa neurológica. Retraso simple del habla: retraso significativo en el inicio y desarrollo del habla que no se debe a retraso mental, trastornos del desarrollo generalizados o trastornos neurológicos. Disartrias: dificultad en los movimientos articulatorios de forma aislada y en las palabras. Disglosias: trastornos en la articulación debido a alteraciones orgánicas de los órganos periféricos del habla (lengua, labios, paladar,..).

Alteraciones de vertiente expresiva-comprensiva	Disfemia: desorden en la fluidez verbal, ocasionado por la incoordinación de mecanismos del habla. Retraso simple del lenguaje: desfase cronológico en la fonética, el vocabulario y la sintaxis.
Alteraciones de la vertiente semántico-pragmática	Afasia infantil: pérdida del lenguaje oral ya adquirido por lesión del sistema nervioso central. Mutismo: ausencia del lenguaje previamente adquirido, y que ocurre en presencia de ciertas personas o situaciones, sin una causa orgánica o neurológica.

Nota. Tomado de Salguero, M. et al. (2015).

Las dificultades en la adquisición del lenguaje, según el DSM-5 de la American Psychiatric Association (APA) (2014), representan un desafío significativo en el desarrollo infantil. Estas dificultades pueden manifestarse de diversas formas, afectando tanto la comprensión como la producción del lenguaje, lo que incluye un vocabulario limitado y problemas en la formación de frases adecuadas. Como se detalla en la Tabla 1, existen varias categorías de trastornos del lenguaje que pueden impactar a los niños, desde dislalias hasta afasia infantil. La identificación temprana de estas alteraciones es crucial, ya que permite la implementación de intervenciones adecuadas que pueden facilitar el desarrollo del lenguaje y mejorar la comunicación en el alumnado afectado.

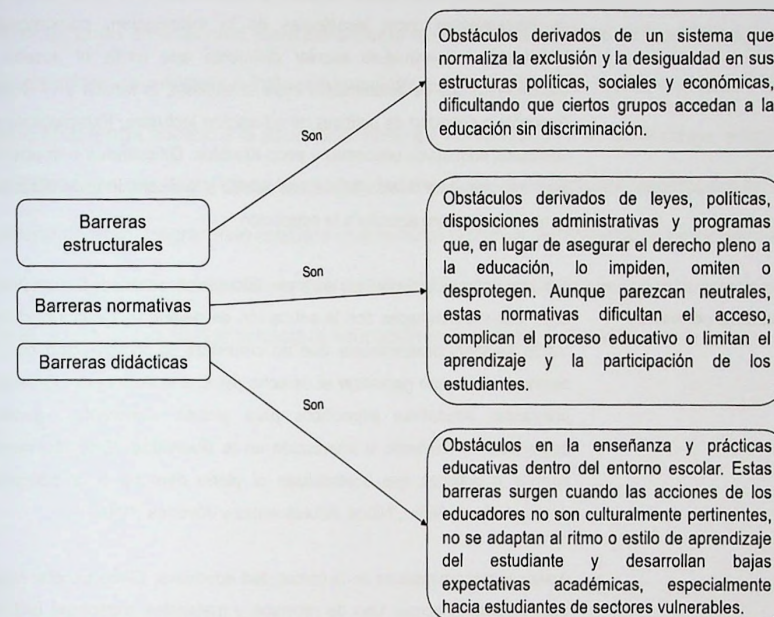
2.4 Barreras para el aprendizaje y la participación

Según la Secretaría de Educación Pública (2019), las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) son obstáculos en el sistema educativo que dificultan la inclusión del estudiantado. No deben confundirse con las diferencias en capacidades de los estudiantes, las cuales son una fuente de aprendizaje y pueden ser organizacionales, normativas, administrativas, pedagógicas, físicas y actitudinales. La educación inclusiva busca eliminar las barreras mencionadas anteriormente, ya que crean desigualdades y privan a algunas personas del derecho a la educación, conocidas como Barreras Sociales. Las BAP no se refieren a las características personales de los estudiantes, sino a la configuración

inadecuada del sistema educativo y su entorno. Se clasifican en tres categorías principales: estructurales, normativas y didácticas, lo que ayuda a identificar quiénes deben eliminarlas dentro y fuera del sistema educativo.

Figura 3

Categorías de Barreras para el Aprendizaje y la Participación



Nota: tomado de Secretaría de Educación Pública. (2019).

Las BAP están interconectadas y se refuerzan mutuamente. Las creencias, actitudes y prácticas excluyentes son legitimadas por ordenamientos legales y políticas que perpetúan la exclusión cultural, lo que crea una continuidad de barreras que, aunque no intencionalmente, excluyen a ciertas personas o grupos sociales (SEP, 2019). En la Tabla 2, se muestran ejemplos de BAP.

Tabla 2

Ejemplos de Barreras para el Aprendizaje y la Participación

Categorías	Ejemplos
Barreras estructurales	Falta de acceso escolar debido a la distancia; Obstáculos socioeconómicos que dificultan la participación y el progreso educativo de Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes (NNAJ); Exclusión y discriminación social y culturalmente aceptada; Priorización de otras problemáticas en la agenda pública, resultando en falta de recursos y atención para la educación; Carencia de herramientas como tecnologías de la información, comunicación y bibliotecas; Infraestructura escolar deficiente que limita el acceso y la autonomía; Falta de colaboración entre la escuela, la familia y el Gobierno; Ausencia o debilidad de políticas de educación inclusiva; Establecimiento de currículos educativos uniformes y poco flexibles; Dificultades o imposibilidad para avanzar entre niveles educativos debido a la discriminación; Escasez de oportunidades para acceder a la educación.
Barreras normativas	Falta de enfoque inclusivo en las leyes educativas actuales; Contradicciones entre leyes relacionadas con la educación de personas y culturas diversas; Visión sectorial predominante que no considera la coordinación con otros sectores clave para garantizar el derecho pleno a la educación; Creación de programas educativos específicos para grupos vulnerables, generando segregación y limitando la interacción en la diversidad; Establecimiento de normas o políticas que obstaculizan el pleno derecho a la educación y participación de Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes (NNAJ).
Barreras didácticas	Actitudes discriminatorias de la comunidad educativa; Clima escolar negativo que fomenta el acoso; Uso de recursos y materiales didácticos uniformes; Estrategias de enseñanza que no tienen en cuenta la diversidad; Planeaciones docentes que no se adaptan a las características del grupo; Prácticas pedagógicas excluyentes de docentes y otros actores educativos; Dificultades en la comunicación y escasez de docentes especializados para atender las necesidades de Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes (NNAJ); Falta de pertinencia y adaptación intercultural; Pocos espacios para la participación de NNAJ en las escuelas y la comunidad educativa; Rutinas y distribución del espacio y mobiliario que no consideran la diversidad de los estudiantes.

Nota. Tomado de Secretaría de Educación Pública. (2019).

De igual manera, Booth y Ainscow (2002) describen las BAP como las dificultades en el aprendizaje y la participación del estudiantado, los procesos para eliminar o minimizarlas, es lo que constituye la inclusión. Estas barreras, al igual que los recursos necesarios para mitigarlas, pueden estar presentes en todos los componentes y estructuras del sistema educativo: dentro de las escuelas, en la comunidad y en las políticas locales y nacionales.

El principal desafío de la educación inclusiva es eliminar progresivamente estas barreras, tanto dentro como fuera del sistema educativo, para garantizar la presencia, participación, aprendizaje e inclusión social del estudiantado. Esto implica que cada estudiante tenga acceso a la educación, participe activamente en su aprendizaje, adquiera habilidades relevantes y tenga la oportunidad de establecer relaciones respetuosas en un entorno diverso. Lograr esto requiere una revisión profunda del propósito y funcionamiento de la escuela como institución, lo que podría catalizar una transformación más amplia del Sistema Educativo Nacional hacia la educación inclusiva (SEP, 2019).

Capítulo 3. Metodología

El presente capítulo expone la metodología empleada en la presente investigación, con el objetivo de proporcionar un marco claro sobre los procesos para la recolección y análisis de datos, lo cual es crucial, ya que establece el rigor y validez del estudio, permitiendo que los resultados sean replicables y verificables. El capítulo se estructura en varios apartados, tales como: 1) especificación del tipo de estudio el cual aborda la naturaleza de la investigación; 2) diseño, donde se explica el alcance; 3) muestra, misma que describe la población, los criterios de selección y las características de los participantes; 4) método, desglosando las etapas y procedimientos seguidos para la recolección y análisis de los datos; y, 5) técnicas e instrumentos, en el cual se detallan las herramientas aplicadas para obtener los datos. En este sentido, la metodología permitió dar respuesta a los objetivos planteados para este trabajo.

3.1 Especificación del tipo de estudio

El enfoque elegido para este trabajo es el cualitativo, puesto que, se cuenta con datos variados de distintos alumnos y alumnas del nivel preescolar con diferentes respuestas y comportamientos, por ello se pretende analizar e indagar lo obtenido, para poder identificar las características de los niños y las niñas e indagar las principales dificultades que presentan en la adquisición del lenguaje para determinar si se encuentran en el nivel esperado para su edad cronológica y caracterizar posibles estrategias específicas de intervención. Albert (2007) establece que la metodología cualitativa se enfoca en describir e interpretar los fenómenos sociales y educativos, poniendo énfasis en comprender los significados e intenciones detrás de las acciones humanas desde la perspectiva de quienes las realizan. Este enfoque utiliza palabras, acciones y documentos tanto orales como escritos para analizar las situaciones sociales tal como son percibidas y construidas por los participantes. Un elemento característico y fundamental de este tipo de investigación es el

contacto directo y la interacción cara a cara con los sujetos, independientemente del problema de estudio que se aborde.

En este sentido, es importante destacar que este enfoque pone énfasis en la comprensión profunda de los fenómenos desde la perspectiva de los participantes. A diferencia de los métodos cuantitativos, que se centran en la medición y la cuantificación de datos, la metodología cualitativa busca capturar la complejidad de la experiencia humana.

Coincidiendo con lo anterior, Sandín (2003, como se citó en Dorio et al. 2009) señala que el enfoque cualitativo es sistemático y se enfoca en comprender a fondo los fenómenos educativos y sociales, transformar prácticas y contextos socioeducativos, apoyar la toma de decisiones y contribuir al descubrimiento y desarrollo de un conjunto de conocimientos.

Cabe señalar que se eligió este tipo de metodología, debido a que es la más afín a los objetivos planteados en esta investigación. En este sentido, si se elegía un enfoque distinto, como el cuantitativo, no permitiría una exploración detallada de las acciones humanas, ya la recolección de datos mediante lo cualitativo es flexible y adaptable, lo que posibilita tener una comprensión completa de los fenómenos estudiados.

Por último, según Creswell (1998, como se citó en Vasilachis de Gialdino, 2006) la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación que se basa en diferentes tradiciones metodológicas para estudiar un problema humano o social. El investigador elabora una representación compleja y completa, analiza el lenguaje utilizado, presenta perspectivas detalladas de los participantes y lleva a cabo el estudio en un entorno natural.

Asimismo, esta investigación tiene un alcance descriptivo, el cual busca especificar el conjunto, las características o propiedades de un fenómeno estudiado. Como mencionan Hernández et al. (2014) este tipo de estudios se enfocan en identificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que sea objeto de análisis. En otras palabras, su finalidad es medir o recolectar información, de manera independiente o combinada, sobre los conceptos o

variables en cuestión, sin pretender establecer relaciones entre ellos. A su vez, Tamayo y Tamayo (2003) especifican que la investigación descriptiva se enfoca en hechos reales y se distingue por proporcionar una interpretación precisa de ellos.

3.2 Diseño

El presente trabajo utiliza un diseño de estudio de caso debido a su idoneidad para analizar fenómenos complejos en su contexto natural. En este caso, se examinan las dificultades en la adquisición del lenguaje de los niños y niñas de 3 a 4 años en un entorno educativo específico. Este enfoque permite realizar un análisis profundo, detallado y contextualizado, centrándose en las experiencias y características particulares de los participantes dentro de su entorno escolar.

De acuerdo con Yin (2013, como se cita en Hernández et al., 2014), el estudio de caso es apropiado cuando el fenómeno y el contexto en el que ocurre no están claramente delimitados, lo que aplica en el análisis de la adquisición del lenguaje en los niños y las niñas preescolares. Este fenómeno depende no solo de las características individuales de los niños, sino también de su interacción con el contexto educativo, el profesorado, las estrategias pedagógicas aplicadas y otros factores contextuales como el ambiente familiar y social.

Además, este estudio cumple con las características de un estudio de caso múltiple, tal como lo describe Creswell (2016). Este autor señala que este diseño es adecuado cuando se busca explorar un fenómeno a través de la comparación de casos en diferentes contextos, con el fin de identificar similitudes y diferencias significativas. En este trabajo, se analizan casos de alumnado de jardines de niños en dos ciudades: Guaymas y Puerto Peñasco, Sonora, permitiendo un análisis comparativo entre ambos entornos educativos. Aunque cada uno de estos contextos puede considerarse un caso por sí mismo, se analizan juntos para obtener una visión más completa sobre el desarrollo del lenguaje en ambos

lugares. El objetivo es explorar cómo las características del entorno educativo, social y cultural pueden influir en el desarrollo del lenguaje de los niños preescolares.

El enfoque del estudio de caso se justifica plenamente en el marco de la investigación cualitativa, que busca una comprensión profunda y holística de las situaciones educativas, tal como señala Albert (2007). Según Creswell (2016), la investigación cualitativa se centra en explorar y comprender el significado que los individuos o grupos atribuyen a un problema social o humano. Este tipo de estudio permite una inmersión detallada en el contexto de los participantes, lo cual es esencial para analizar fenómenos complejos como el desarrollo del lenguaje en preescolares.

A través de este diseño, se recaban datos detallados que permiten analizar las prácticas pedagógicas del profesorado, las interacciones de los niños y las niñas con sus compañeros y las posibles barreras que enfrentan en su desarrollo del lenguaje. El uso del estudio de caso en este trabajo no solo busca describir las características del lenguaje de los niños y niñas en edades tempranas, sino también identificar las estrategias específicas que utiliza el profesorado para apoyar el desarrollo del lenguaje. Esto es clave para poder diseñar intervenciones efectivas que mitiguen las dificultades identificadas y fomenten el desarrollo integral del lenguaje en los niños.

Además, este diseño metodológico permite un enfoque flexible en la recolección de datos, lo que posibilita ajustes conforme avanza la investigación, adaptándose a las particularidades del contexto educativo. Por tanto, el diseño de estudio de caso es una herramienta metodológica valiosa en este trabajo, ya que permite capturar la complejidad del fenómeno estudiado y proporciona una visión integral y detallada de las prácticas educativas que impactan el desarrollo del lenguaje en niños preescolares.

3.3 Muestra

En este apartado se pretende dar a conocer el conjunto de personas que son de interés para este estudio. En primera instancia, se seleccionaron estudiantes en edad

preescolar, ya que se encuentran en proceso de adquisición del lenguaje. La población se centró en alumnado de primero y segundo en un jardín de niños público en la ciudad de Guaymas, Sonora, México, durante los meses de mayo, junio y julio de 2024. No obstante, para la muestra se seleccionó a cinco alumnos y alumnas del grupo mixto de 1° "A" y 2° "B", con edades que oscilan entre los 3 y 4 años respectivamente, debido a que fueron los únicos niños y niñas cuyas familias firmaron una carta de consentimiento para aplicar el instrumento. Asimismo, se incluyó a cinco alumnos y alumnas más de un grupo mixto de 1° "A" y 2° "A" de un jardín de niños público en la ciudad de Puerto Peñasco, Sonora, durante el mes de octubre, con características similares de edad y condiciones de consentimiento. Esta selección permite una comparativa entre ambas regiones para analizar posibles diferencias en el desarrollo del lenguaje preescolar.

Según Hernández et al. (2014), la selección de la muestra comienza con la definición del problema y la elección del contexto en el que se espera identificar casos de interés o significativos. Battaglia (como se cita en Hernández et al., 2014) señala que las muestras por conveniencia están constituidas por los casos accesibles y disponibles para el investigador.

En este sentido, los participantes fueron seleccionados por su disponibilidad, ya que asisten al jardín de niños donde la investigadora se encuentra trabajando. Esta elección fue estratégica, ya que facilita un acceso continuo y directo a los niños y niñas, así como a sus familias, lo que permite una interacción más cercana y frecuente. Esto no solo hace viable la observación y recopilación de datos, sino que también favorece la creación de un ambiente de confianza, necesario para poder aplicar el instrumento de manera efectiva. Además, esta cercanía posibilita analizar de manera detallada las características individuales de cada participante, con el objetivo de determinar si su desarrollo del lenguaje se encuentra en el nivel esperado para su edad cronológica. Los resultados obtenidos se compararán con las teorías y antecedentes revisados previamente en esta investigación, lo que permitirá identificar patrones y posibles desviaciones en el desarrollo del lenguaje infantil.

Además, se llevará a cabo una comparativa entre los resultados obtenidos en el jardín de niños en la ciudad de Guaymas, y el jardín de niños en la ciudad de Puerto Peñasco, Sonora. Esta comparativa es de particular interés para la investigación, ya que ambas regiones, aunque comparten algunas características culturales y geográficas, presentan diferencias significativas en cuanto a contexto socioeconómico y acceso a recursos educativos. Examinar cómo estas diferencias influyen en el desarrollo del lenguaje de los niños y las niñas en edad preescolar permitirá una comprensión contextualizada de los factores que afectan la adquisición y desarrollo del lenguaje en diferentes entornos, enriqueciendo así las conclusiones del estudio.

Cabe resaltar que en el capítulo de resultados, se utilizarán nomenclaturas específicas para identificar al estudiantado. Estas nomenclaturas se estructuran de la siguiente manera: el número "24" indica que los cuestionarios fueron aplicados en el año 2024; la abreviación "PREE" hace referencia a los estudiantes de preescolar; la letra "G" corresponde a Guaymas y "P" a Puerto Peñasco. Los números del 1 al 5 se emplean para diferenciar a cada alumno. Por ejemplo, "24-PREE-G-1" se refiere al primer participante de preescolar en Guaymas, mientras que "24-PREE-P-1" se refiere al primer participante de preescolar en Puerto Peñasco.

3.4 Proceso de recopilación de datos

Esta investigación siguió una serie de pasos clave para recabar y analizar información, facilitando así su replicación en futuros estudios. En primer lugar, se identificó un tema de interés a partir del análisis de problemáticas educativas que representan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) en niños y niñas. Posteriormente, tras revisar la literatura y el contexto del jardín de niños en el que se trabajaba, se destacó la relevancia del desarrollo del lenguaje en esta etapa.

En consecuencia, se diseñaron e implementaron dos instrumentos clave para la recolección de datos: un cuestionario y una rúbrica, ambos enfocados en evaluar el

desarrollo del lenguaje en preescolares. Estos instrumentos fueron creados con el propósito de identificar las características del lenguaje en niños y niñas de edad preescolar, con el fin de determinar si se encuentran dentro de las etapas del desarrollo del lenguaje esperado. Este proceso está relacionado con el primer objetivo específico de la investigación, que busca identificar las características del lenguaje.

Por un lado, el cuestionario se centró en medir las acciones esperadas según la edad del estudiantado. Por otro lado, la rúbrica permitió evaluar el nivel de desarrollo del lenguaje. Ambos instrumentos fueron validados por académicos especializados de la Escuela Normal Superior de Hermosillo, lo que asegura su pertinencia y confiabilidad.

Además, la implementación de estos instrumentos no solo buscó obtener datos objetivos sobre el nivel de desarrollo del lenguaje, sino también identificar posibles factores sociales, culturales o pedagógicos que pudieran influir en su adquisición. Esto se vincula con el segundo objetivo específico, relacionado con las dificultades en la adquisición y desarrollo del lenguaje en los preescolares. De este modo, se sientan las bases para que otros investigadores puedan replicar el estudio en distintos contextos educativos, contribuyendo a la mejora de las estrategias de intervención.

Con el fin de satisfacer el objetivo central, se plantearon objetivos específicos, para los cuales se definieron diversas técnicas e instrumentos. En primer lugar, para identificar las características del lenguaje en niños en edad preescolar y determinar si se encuentran dentro de las etapas esperadas, se llevó a cabo un análisis documental. Este análisis también está vinculado con el primer objetivo específico.

Después de investigar las etapas del desarrollo del lenguaje, se procedió a la recolección de datos a través de una batería (cuestionario) diseñada con base en la escala de desarrollo del lenguaje de Flga. Macarena Kreff Moreno (véase anexo 2). Esta batería consideró las conductas esperadas en las edades de 3 a 4 años y de 5 a 6 años. En el

contexto del desarrollo del lenguaje, una batería de lenguaje es un conjunto de pruebas o instrumentos estandarizados para evaluar diversas áreas lingüísticas. Esta batería también se relaciona con el primer objetivo específico.

Para este estudio, se utilizó una prueba no estandarizada que constó de cuatro apartados, cada uno enfocado en un nivel específico del desarrollo del lenguaje. Primero, en el nivel fonológico, se presentaron imágenes con diferentes fonemas para que el alumno o la alumna pronunciara las palabras, registrando así su pronunciación y determinando si muestra la conducta esperada para su edad. Luego, en el nivel morfosintáctico, se evaluó la capacidad del alumnado para describir una imagen, permitiendo observar la estructura morfológica y sintáctica de sus oraciones. Seguidamente, en el nivel semántico, se pidió al alumnado que seleccionara imágenes pertenecientes a distintos grupos semánticos, evaluando así su conocimiento sobre diversos campos. Finalmente, en el nivel pragmático, se solicitó al alumnado que imaginara respuestas en situaciones de la vida cotidiana, evaluando su capacidad heurística, es decir, su habilidad para generar nueva información y enriquecer las interacciones. Estos pasos no solo contribuyen a identificar las características del lenguaje, sino también a indagar las principales dificultades en la adquisición y desarrollo del lenguaje, lo que responde al segundo objetivo específico.

El cuestionario aplicado no solo fue clave para identificar las características y dificultades en el desarrollo del lenguaje de los preescolares, sino que también resultó fundamental para comparar el desarrollo del lenguaje en niños de nivel preescolar entre las ciudades de Guaymas y Puerto Peñasco, Sonora, como parte del tercer objetivo específico de esta investigación. A través de las respuestas obtenidas en las distintas secciones del cuestionario, fue posible analizar las diferencias en los niveles de desarrollo lingüístico entre los niños de ambas ciudades, lo que permitió identificar posibles factores regionales, culturales o educativos que pudieran influir en el desarrollo del lenguaje en estos contextos. Este enfoque comparativo aporta una perspectiva valiosa para comprender cómo las

condiciones locales pueden afectar el proceso de adquisición del lenguaje en los niños de cada región.

Asimismo, para indagar las principales dificultades en la adquisición y desarrollo del lenguaje en educación preescolar, se realizó un análisis documental. A través de este, fue posible identificar las principales barreras del lenguaje. De esta manera, se analizaron los datos obtenidos del instrumento utilizando una rúbrica diseñada específicamente para evaluar la batería aplicada, la cual se elaboró también con base en la escala de Flga.

Macarena Kreff Moreno. Este proceso está relacionado con el segundo objetivo específico.

La rúbrica incluye apartados que evalúan diferentes dimensiones del lenguaje según la edad: fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático. Además, describe las conductas esperadas para cada grupo etario y clasifica el nivel de desempeño en "Excelente", "Bueno", "Aceptable" y "Requiere apoyo" (véase anexo 3). Esto también se alinea con el primer y segundo objetivo específico, relacionados con las características del lenguaje y las dificultades en su adquisición.

3.5 Técnicas e instrumentos

El presente apartado tiene como objetivo describir las técnicas e instrumentos empleados para la recolección y análisis de datos en el presente estudio. Dado que la investigación se centra en el desarrollo del lenguaje en niños y niñas de edad preescolar, se seleccionaron técnicas cualitativas que permiten una comprensión profunda de los procesos de adquisición del lenguaje.

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis documental, el cual, según Hernández et al. (2015, como se citó en Hernández-Ayala & Tobón-Tobón, 2016), implica la búsqueda, selección, organización y análisis de diversos materiales escritos con el fin de responder a una o varias preguntas relacionadas con un tema. Este proceso permite obtener información relevante, lo cual es fundamental para comprender las distintas perspectivas teóricas en torno al desarrollo del lenguaje. En este análisis, se revisaron teorías clave del lenguaje,

como las propuestas por Piaget, Chomsky, Bruner, Skinner y Vygotsky, así como investigaciones relacionadas con el desarrollo del lenguaje antes, durante y después de la pandemia. Asimismo, Dulzaides y Molina (2004, como se citó en Hernández-Ayala & Tobón-Tobón, 2016) describen el análisis documental como un tipo de investigación técnica que implica una serie de operaciones intelectuales orientadas a describir y organizar los documentos de manera unificada y sistemática, con el propósito de facilitar su acceso y recuperación.

En segundo lugar, se utilizó el cuestionario como herramienta de recolección de datos, compuesto por cuatro apartados que evaluaron diferentes niveles del desarrollo del lenguaje: fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático. Cada apartado incluyó actividades específicas para analizar la pronunciación, la estructura de las oraciones, el conocimiento de campos semánticos y la capacidad para interactuar en situaciones cotidianas. Al respecto, Hernández et al. señalan que este instrumento es fundamental en el estudio de fenómenos sociales, ya que está compuesto por preguntas diseñadas para medir variables específicas. Por lo tanto, su diseño debe alinearse con el planteamiento del problema y las hipótesis formuladas. Para este estudio, se optó por incluir preguntas abiertas, las cuales no establecen previamente las opciones de respuesta. Tal como establecen Hernández et al., esto permite una amplia variedad de categorías de respuesta, que teóricamente puede ser infinita y variar según la población consultada. Este enfoque de preguntas abiertas es valioso porque fomenta una mayor riqueza en las respuestas, brindando a los participantes la libertad de expresar sus opiniones y experiencias de manera más detallada y personal. Además, Fink (2017) destaca que el cuestionario es una herramienta utilizada en investigaciones debido a su capacidad para recopilar datos de manera estructurada y organizada, permitiendo así obtener información precisa sobre fenómenos específicos.

En tercer lugar, se implementó una rúbrica específica como herramienta de evaluación, la cual evaluaba las dimensiones fonológica, morfosintáctica, semántica y pragmática del lenguaje, detallando las conductas esperadas según la edad. Según Díaz (2006), las rúbricas son instrumentos que establecen niveles progresivos de competencia, permitiendo valorar el desempeño en un proceso o producción específica. Además, Brookhart (2013) señala que una rúbrica es una herramienta de evaluación que especifica los criterios y niveles de desempeño para valorar las habilidades y conocimientos de los estudiantes, proporcionando una evaluación más objetiva y detallada, con descripciones claras de los estándares esperados en cada nivel de desempeño. De manera similar, Andrade (2019) menciona que una rúbrica describe los criterios de evaluación y los niveles de desempeño esperados en una tarea o actividad específica, facilitando una evaluación objetiva y ofreciendo una guía clara para los estudiantes sobre cómo mejorar su desempeño. En conjunto, estas técnicas e instrumentos aseguran un abordaje integral y profundo de los objetivos planteados en la investigación.

Capítulo 4. Resultados

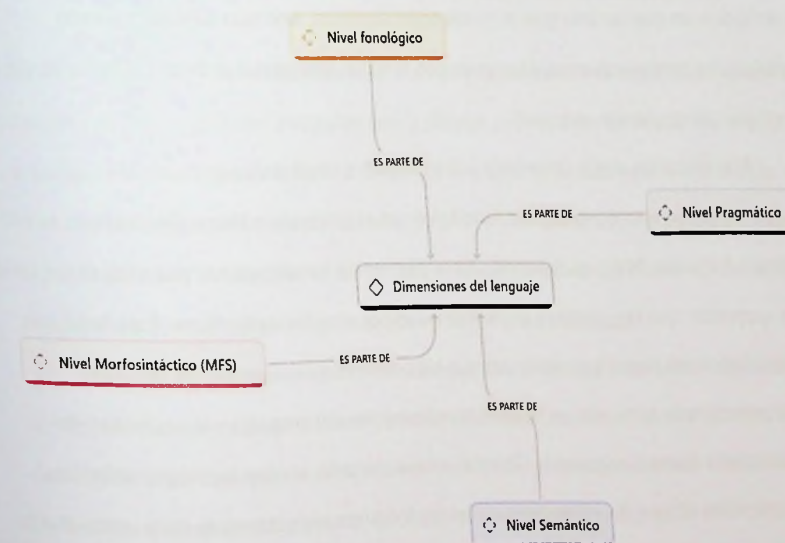
En este capítulo se presentan los resultados obtenidos mediante instrumentos aplicados, siguiendo un enfoque cualitativo. Los datos fueron categorizados e interpretados con el software Atlas Ti, identificando patrones recurrentes en las respuestas y evaluando las dimensiones del lenguaje. Esto permitió reconocer las principales dificultades en la adquisición y desarrollo del lenguaje en niños y niñas de 3 a 4 años.

4.1 Análisis de los Resultados del Desarrollo del Lenguaje en Guaymas

El análisis, realizado en estudiantes de Guaymas, dio lugar a la agrupación "Dimensiones del Lenguaje", que incluye las categorías: Nivel Fonológico, Pragmático, Morfosintáctico (MFS) y Semántico (ver Figura 4).

Figura 4

Grupo que surge de las respuestas del estudiantado de la región de Guaymas al cuestionario del desarrollo del lenguaje



Este grupo se ha denominado Dimensiones del Lenguaje, ya que hace referencia a los principales niveles implicados en el desarrollo del lenguaje en niños en edad preescolar: fonológico, pragmático, morfosintáctico (MFS) y semántico. Según Yépez y Padilla (2021), el trabajo en las dimensiones del lenguaje, particularmente en lo relacionado con su forma y contenido, es crucial en el desarrollo de la niñez, ya que esto les permite conectar mejor con su entorno y comprender la realidad que están viviendo, aspectos influyen directamente en su proceso lingüístico. De esta manera, se desarrollan de acuerdo con la forma, el contenido y el uso que los niños y las niñas le dan al lenguaje en su día a día, lo que impacta tanto en la estructura como en la interpretación de lo que comunican.

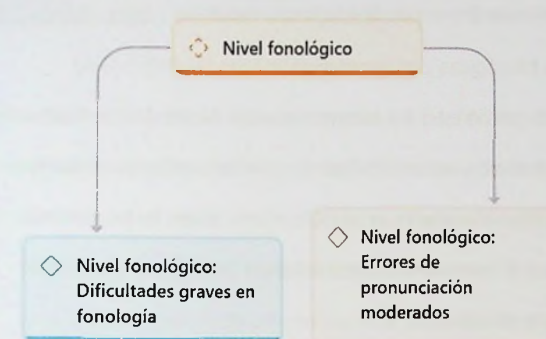
Durante la aplicación del cuestionario, estas dimensiones fueron esenciales porque proporcionaron un marco estructurado para identificar las áreas específicas en las que los estudiantes enfrentan mayores dificultades. Asimismo, permitieron orientar el análisis cualitativo de las respuestas, facilitando la categorización y la identificación de patrones recurrentes en función de las etapas del desarrollo del lenguaje. La importancia de este grupo radica en que no solo guio la recolección de datos, sino que también permitió identificar las características del lenguaje con el fin de determinar si se encuentran dentro de las etapas del desarrollo esperado.

Al analizar los datos obtenidos y categorizarlos en el grupo mencionado anteriormente, se encuentra el nivel fonológico, en el cual según Mena (2013, como se citó en Yépez & Padilla, 2021) el desarrollo de la conciencia fonológica permite a los niños y a las niñas reconocer que las palabras están formadas por sonidos específicos. Esta habilidad metalingüística les permite comprender que las palabras se componen de fonemas individuales, lo que es fundamental para su adquisición del lenguaje y la capacidad de manipularlo de manera consciente. Durante el cuestionario, el nivel fonológico ayudó a identificar si los niños y las niñas pronuncian los fonemas correctamente de acuerdo con su etapa de desarrollo.

Este nivel se subdividió en dos categorías principales: dificultades graves en fonología, que implican problemas significativos en la producción y diferenciación de los sonidos, afectando la claridad del habla, y errores de pronunciación moderados, considerados alteraciones comunes que suelen resolverse con el tiempo y el estímulo adecuado (Ver Figura 5).

Figura 5

Nivel Fonológico



Al analizar los resultados obtenidos en la categoría de nivel fonológico, se detectaron características que pueden asociarse con la dislalia, un trastorno del habla que afecta la articulación correcta de los fonemas. Según la Universidad Europea (2024) la dislalia es un trastorno del lenguaje que afecta específicamente la pronunciación, caracterizándose por una articulación o dicción incorrecta de ciertos fonemas. Suele manifestarse mediante distorsiones, sustituciones o la omisión de sonidos en las palabras.

En este contexto, se observó que la mayoría del estudiantado utiliza algunos fonemas correctamente, pero presentan diversos errores de pronunciación. Por ejemplo, en el caso del fonema L, se detectaron omisiones tanto en la sílaba final como en las sílabas trabadas. De manera similar, en el fonema S, se observaron omisiones recurrentes en las mismas

posiciones (24-PREE-G-3). Estas dificultades pueden ser indicadores de una dislalia funcional, dado que no se identificaron alteraciones orgánicas que expliquen estos errores.

Además, se identificó un caso particular de un alumno con graves dificultades para articular fonemas, quien sustituye sonidos, como al decir "papo" en lugar de "sapo", omite sílabas completas y distorsiona los fonemas, afectando tanto las sílabas iniciales como las medias y finales, como las sílabas trabadas. Durante la evaluación, se observó que, al referirse a animales, este alumno optó por imitar sonidos en lugar de utilizar las palabras correspondientes, lo que podría reflejar una estrategia compensatoria frente a sus dificultades fonológicas y un vocabulario limitado (24-PREE-G-4).

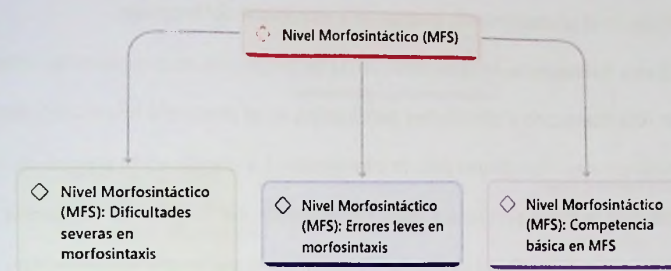
Dado que de los 3 a 4 años se espera la adquisición de ciertos fonemas, es fundamental abordar estas dificultades mediante estrategias específicas de intervención. Estas deberían enfocarse en la correcta pronunciación de los fonemas, la ampliación del vocabulario y el fortalecimiento de habilidades fonológicas que permitan superar las barreras que genera la dislalia.

Por su parte, la siguiente categoría corresponde al nivel morfosintáctico, el cual, según Montano (2018, cómo se citó en Yépez & Padilla, 2021) se refiere a las habilidades para estructurar palabras y oraciones de manera coherente y gramaticalmente correcta. Este nivel es esencial para evaluar cómo los niños organizan sus ideas y desarrollan su capacidad de comunicación a través de la construcción de oraciones.

La evaluación de esta categoría en el marco de la investigación permitió identificar diferentes niveles de desarrollo morfosintáctico, los cuales fueron clasificados en tres subcategorías: dificultades severas en morfosintaxis, errores leves en morfosintaxis y competencia básica en morfosintaxis, las cuales reflejan la diversidad en el proceso de adquisición de habilidades del lenguaje en los niños, tal como se muestra a continuación (ver Figura 6).

Figura 6

Nivel Morfosintáctico



Al analizar los datos obtenidos en esta investigación, se identificaron características asociadas con un posible Retraso Simple del Lenguaje (RSL) o, en su defecto, con dificultades específicas en el nivel morfosintáctico. Tal como establecen Cevallos et al. (2016) el retraso simple del lenguaje (RSL) se define como un retraso en el desarrollo de las habilidades lingüísticas iniciales, que afecta principalmente la capacidad de expresión. Este desfase no se atribuye a limitaciones intelectuales, sensoriales o conductuales, sino que representa una demora temporal en la adquisición de las competencias necesarias para la expresión verbal.

Al realizar la evaluación del participante (24-PREE-G-1), se encontró que presenta enunciados de tres palabras con errores leves en el uso de artículos y preposiciones, lo que indica un rezago que podría ser explicado por el RSL o una dificultad en el nivel morfosintáctico aún en proceso de consolidación. Por su parte, los participantes (24-PREE-G-2) y (24-PREE-G-3) quienes emplean enunciados de tres a cuatro palabras con uso correcto de elementos gramaticales básicos, sugieren un desarrollo más cercano al rango esperado para su edad, aunque con variaciones individuales que podrían también alinearse con un proceso de maduración morfosintáctica. En contraste, las y los participantes (24-PREE-G-4) y (24-PREE-G-5) muestran dificultades graves para construir frases coherentes,

lo que apunta a una alteración más significativa en este nivel del lenguaje. Estas dificultades podrían estar relacionadas con el RSL en un grado más complejo o con limitaciones específicas en el procesamiento gramatical y estructural del lenguaje.

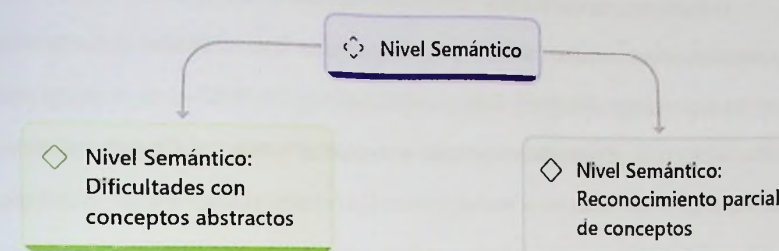
Estos hallazgos son esenciales para la investigación, ya que permiten diferenciar entre un RSL transitorio y dificultades persistentes en el desarrollo morfosintáctico, lo cual tiene implicaciones importantes para la intervención. La identificación precisa de estas dificultades en la etapa preescolar, donde el desarrollo del lenguaje se encuentra en su máxima plasticidad, facilita el diseño de estrategias educativas con ajustes razonables a las necesidades de cada niño y niña.

Por último, esta distinción entre RSL y dificultades específicas en el nivel morfosintáctico refuerza la necesidad de diseñar programas educativos inclusivos y personalizados que fomenten un desarrollo lingüístico integral. Evaluar y atender estas barreras en el desarrollo del lenguaje no solo beneficia a los niños en su desempeño escolar, sino que también contribuye a su integración social y emocional, respaldando la relevancia práctica y teórica de esta investigación.

En cuanto a la siguiente categoría, esta corresponde al Nivel Semántico, que se refiere al desarrollo de la capacidad de los niños para comprender y explorar el significado de las palabras. Según Yépez y Padilla (2021), la curiosidad juega un papel fundamental en esta etapa, ya que los infantes comienzan a reconocer que las palabras tienen uno o más significados, lo que les permite construir oraciones coherentes. Además, esta habilidad metalingüística, conocida como conciencia semántica, facilita que los niños comprendan las estructuras semánticas del lenguaje y cómo se usan en su entorno. Esta capacidad es esencial para el desarrollo del lenguaje, ya que mejora la comprensión y la expresión verbal de los niños durante la etapa preescolar. Este nivel se subdividió en dos categorías principales: Dificultades con conceptos abstractos y Reconocimiento parcial de conceptos (ver Figura 7).

Figura 7

Nivel Semántico



Después de evaluar las respuestas obtenidas en el cuestionario, se observó que algunos niños y niñas presentaron un reconocimiento parcial de conceptos, requiriendo en ocasiones ayuda para su comprensión. Este comportamiento se evidenció en los participantes (24-PREE-G-1) y (24-PREE-G-3), quienes, a pesar de estar en la etapa esperada para su desarrollo, no habían internalizado completamente algunos de los conceptos clave correspondientes a su edad. La necesidad de apoyo ocasional para reconocer estos conceptos indica que su vocabulario y comprensión general aún son limitados, lo que puede interferir con su capacidad para procesar y producir de manera efectiva los conceptos aprendidos, en comparación con otros niños de su misma edad.

Según la teoría de la epistemología genética de Piaget, (Piaget, 1975, como se citó en Fuentealba et al., 2022) los niños y las niñas desarrollan su conocimiento a través de los procesos de asimilación y acomodación. La asimilación ocurre cuando los niños integran nueva información en los esquemas cognitivos existentes, comprendiendo la realidad a través de lo que ya conocen. En el caso de los niños observados, esta dificultad en reconocer y aplicar conceptos clave podría reflejar una asimilación insuficiente de nuevos términos y conceptos. Por otro lado, la acomodación implica modificar los esquemas preexistentes para ajustarlos a nuevas experiencias, lo que es necesario cuando los niños y las niñas enfrentan información que no encaja en sus estructuras cognitivas actuales. La

falta de un desarrollo adecuado en este proceso puede ser una causa de los retrasos observados en la internalización de los conceptos.

Asimismo, se identificaron dificultades específicas en la comprensión y uso de conceptos como tamaño, cantidad, posición y colores. Estas dificultades fueron observadas en los participantes (24-PREE-G-2), (24-PREE-G-4) y (24-PREE-G-5), quienes enfrentaron dificultades para utilizar estos conceptos en contextos cotidianos. De esta manera, las dificultades observadas en el manejo de estos conceptos pueden indicar un retraso en el desarrollo semántico, lo que afecta no solo la comprensión de instrucciones, sino también la capacidad para expresarse de forma precisa. Por lo tanto, la falta de dominio de estos conceptos abstractos puede repercutir en su interacción con los demás, limitando su desarrollo comunicativo.

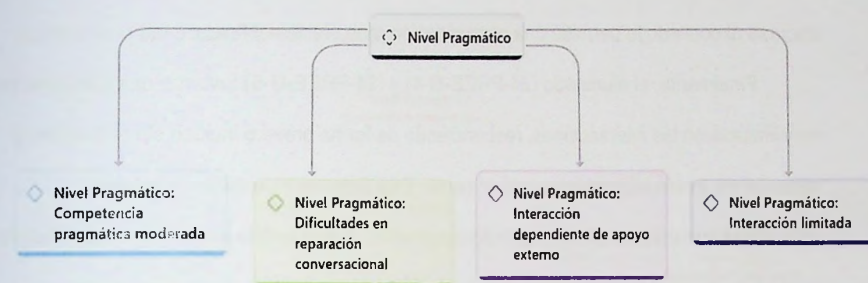
En conjunto, los resultados sugieren que el alumnado evaluado presenta retrasos en el desarrollo cognitivo y lingüístico. Estas dificultades evidencian la necesidad de implementar intervenciones educativas específicas para promover la adquisición de conceptos y fortalecer el vocabulario, con el objetivo de mejorar la comprensión y expresión de los niños en estos aspectos clave de su desarrollo.

En lo que respecta a la categoría de nivel pragmático, González-Cantalapiedra y Franco-Gómez (2015) subrayan que se enfoca en cómo los hablantes utilizan el lenguaje en contextos comunicativos reales, más allá de su estructura formal y significado literal. Analiza los actos de habla, considerando tanto las intenciones del emisor como las interpretaciones que los receptores hacen del mensaje, todo ello en función del contexto de la comunicación. En este sentido, la pragmática estudia cómo el significado de un enunciado puede variar según las circunstancias y la interacción social en que se produce. Asimismo, Yépez y Padilla (2021) subrayan que este proceso comienza desde el nacimiento, y hacia los ocho o nueve meses, los niños comienzan a usar gestos y desarrollan la intencionalidad comunicativa, lo que les permite expresar sus necesidades e intereses.

En relación con las subcategorías, el nivel pragmático se dividió en cuatro áreas principales: competencia pragmática moderada, dificultades en la reparación conversacional, interacción dependiente de apoyo externo e interacción limitada. Estas subcategorías permiten identificar y analizar distintos aspectos del desarrollo comunicativo en los niños y las niñas, desde su capacidad para gestionar interacciones sociales hasta la dependencia de apoyos externos para mantener la fluidez conversacional (Ver Figura 8).

Figura 8

Nivel Pragmático



Después de analizar las respuestas obtenidas en los cuestionarios, se observaron diversas capacidades pragmáticas en los niños evaluados. Por ejemplo, el participante (24-PREE-G-1) presentó una participación mínima en las interacciones, sin iniciar temas ni adaptar su lenguaje al contexto. Estas dificultades pueden relacionarse con problemas en la competencia pragmática, los cuales, según Acosta y Moreno (2001, como se citó en Pereira, 2018), afectan la capacidad para utilizar el lenguaje como herramienta comunicativa, especialmente en entornos sociales como el aula. La falta de flexibilidad comunicativa en el participante (24-PREE-G-1) refleja un aspecto fundamental en el desarrollo del lenguaje pragmático.

Por su parte el estudiante (24-PREE-G-2) presentó dificultades para reparar los quiebres conversacionales, lo que puede reflejar falta de comprensión de lo que se está diciendo, lo que afecta la fluidez de la comunicación. Cuando un niño o una niña no puede

resolver los malentendidos en una conversación de manera adecuada, se presentan barreras que dificultan una interacción efectiva, lo que impide un intercambio comunicativo más fluido. En cuanto al alumno (24-PREE-G-3) mostró una capacidad adecuada para solucionar interrupciones en la conversación y ajustar su lenguaje según la situación.

Este comportamiento refleja un desarrollo avanzado de habilidades pragmáticas. Según González-Cantalapiedra y Franco-Gámez (2015), el contexto, entendido como el entorno en el que se produce un mensaje, es fundamental para interpretar y comprender los enunciados de forma adecuada. En este caso, la capacidad del sujeto para adaptar su discurso al contexto le permitió una comunicación más efectiva y fluida.

Finalmente, el alumnado (24-PREE-G-4) y (24-PREE-G-5) tuvieron una participación muy limitada en las interacciones, respondiendo de forma breve o incluso sin responder, y necesitando ayuda externa para comunicarse. Esta dependencia de apoyo refleja dificultades importantes en su desarrollo pragmático, lo que podría afectar su capacidad para interactuar de manera más independiente en diferentes contextos. En resumen, los resultados revelan que los niños y las niñas evaluados presentan diferentes niveles de desarrollo en cuanto a su competencia pragmática. Mientras que algunos muestran habilidades esperadas para su edad para adaptar su lenguaje y reparar conversaciones, otros requieren apoyo adicional para participar activamente en las interacciones. Esta variabilidad sugiere que las habilidades pragmáticas no se desarrollan de manera uniforme en todos los niños. Aquellos con habilidades esperadas para su edad logran ajustarse a las demandas sociales del lenguaje, mientras que los que presentan dificultades tienen problemas para iniciar o mantener una conversación y responder de manera adecuada.

Esto resalta la necesidad de intervenciones específicas para apoyar el desarrollo de habilidades comunicativas en los niños con dificultades en esta área. Estrategias centradas en la interacción social y la práctica de turnos conversacionales pueden ser cruciales para

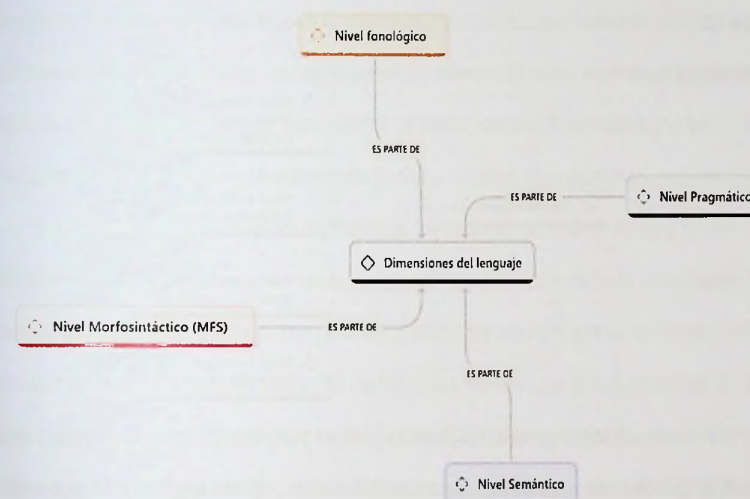
mejorar su competencia pragmática, permitiéndoles participar más activamente en las interacciones.

4.2 Análisis de los Resultados del Desarrollo del Lenguaje en Puerto Peñasco

El siguiente grupo surgió del análisis de los cuestionarios aplicados en la región de Puerto Peñasco, el cual se denomina "Dimensiones del Lenguaje", que incluye las categorías: Nivel Fonológico, Pragmático, Morfosintáctico (MFS) y Semántico (ver Figura 9).

Figura 9

Grupo que surge de las respuestas del estudiantado de la región de Puerto Peñasco al cuestionario del desarrollo del lenguaje



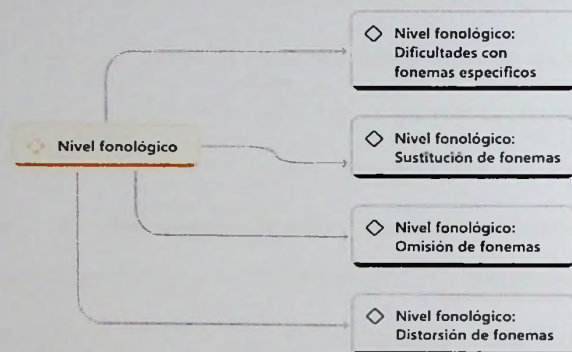
Al igual que la región de Guaymas, al analizar los resultados, se encuentra el grupo Dimensiones del Lenguaje, que se divide en las categorías nivel fonológico, nivel pragmático, nivel semántico y nivel morfosintáctico (MFS). Estas categorías fueron seleccionadas debido a su relevancia en la evaluación integral del desarrollo del lenguaje en niños de edad preescolar, ya que abarcan los aspectos esenciales para el análisis de la adquisición y uso del lenguaje. Según Ortega (2018) abarcan tres aspectos principales: el uso, relacionado con habilidades pragmáticas para interactuar y expresar ideas; el contenido, enfocado en

enriquecer el vocabulario y fomentar la imaginación y el pensamiento; y la forma, que abarca los sistemas fonológico y morfosintáctico para estructurar sonidos y reglas gramaticales.

De esta manera, se encuentra el nivel fonológico, en el cual se evidencian diversas dificultades en la producción y articulación de los fonemas por parte del estudiantado evaluado. Según la Universidad Nacional Autónoma de México (s.f.), el nivel fonológico se refiere a los aspectos sonoros del lenguaje, tales como los sonidos representados por las letras del alfabeto, ya sean vocales o consonantes, y su correcta articulación. Este nivel se subdividió en varias categorías principales: omisión de fonemas, sustitución de fonemas, distorsión de fonemas y dificultades con fonemas específicos (Ver Figura 10).

Figura 10

Nivel fonológico



Es necesario subrayar que, tal como lo plantea Delgado (2023) en el plano fonético, los sonidos pueden alterarse en su pronunciación aislada, dando lugar a tres tipos de errores: sustitución, omisión y distorsión. En el plano fonológico, los sonidos se modifican en la producción de sílabas y palabras, lo que puede ocasionar cinco tipos de errores: sustitución, omisión, distorsión, adición e inversión. Sin embargo, dentro del cuestionario para la recolección de datos, se tomaron en cuenta los primeros tres, excluyendo los de adición e inversión, debido a su mayor relevancia en el contexto de la población preescolar.

Se decidió incluir los errores de sustitución, omisión y distorsión en el instrumento porque son los más comunes en el desarrollo del habla de los niños, según Labrada et al.

(2021). Estos especialistas explican que estos errores, conocidos como dislalias, suelen aparecer con mayor frecuencia y reflejan dificultades importantes en la pronunciación. Por eso, enfocarse en estos errores permite identificar de manera más clara los problemas del lenguaje en preescolares y crear estrategias adecuadas para ayudarlos.

Al analizar los resultados obtenidos en la categoría de omisión de fonemas, se detectaron características que pueden asociarse con un desarrollo incipiente en la adquisición de los sonidos del habla. Por ejemplo, el estudiante (24-PREE-P-1) mostró omisiones del fonema S, lo que afectó la claridad de su discurso. Al respecto, Fernández y Cano (2011, como se citó en Ugalde 2018) señalan que los sonidos como la /s/ y los obstruyentes, especialmente aquellos alveolares y sonoros, son particularmente propensos a presentar alteraciones. Estas modificaciones no siempre pueden explicarse desde una perspectiva fonológica, ya que, en numerosos casos, están influenciadas por factores individuales, como la etapa de desarrollo dental o la edad de la persona.

En cuanto a la sustitución de fonemas, se observó que varios niños y niñas sustituyeron ciertos fonemas por otros, lo que generó alteraciones en la articulación de las palabras. En cuanto al participante (24-PREE-P-2), por ejemplo, presentó sustituciones en fonemas como L, ñ, f, s. La sustitución de fonemas, que es una dificultad común en el proceso de adquisición fonológica, según López (2021) debe analizarse considerando el fonema que se intenta articular, observando cómo se produce en otros contextos para identificar las influencias que determinan este cambio.

Respecto a la distorsión de fonemas, se detectó que algunos niños y niñas no solo omitían o sustituían fonemas, sino que los producían de manera incorrecta. Al respecto, (24-PREE-P-3), presentó distorsión en fonemas como F y S lo que dificultó la comprensión de su habla. Por último, en relación a las dificultades con fonemas específicos, se observó que algunos niños y niñas tenían problemas recurrentes con fonemas específicos, como el caso

de (24-PREE-P-4), quien presentó dificultades con la producción de fonemas como *S* y *f*, que sustituyó por *b*.

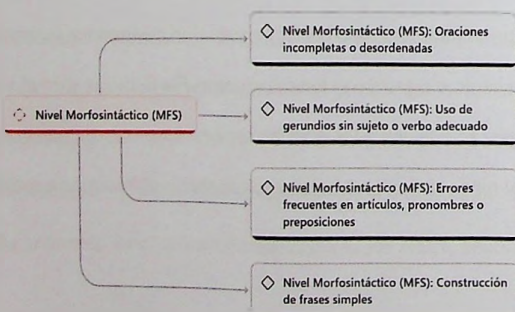
En resumen, al analizar los resultados obtenidos en el nivel fonológico, se detectaron características que pueden asociarse con dificultades en el desarrollo del habla, propias de la adquisición de los fonemas y sonidos del lenguaje. Sin embargo, la intervención temprana y el estímulo adecuado pueden contribuir a una mejora significativa en la articulación y producción fonológica de los niños y las niñas.

De igual manera, los resultados obtenidos en el nivel fonológico podrían estar relacionados con *dislalia*, un trastorno del habla caracterizado por dificultades en la pronunciación y articulación de los fonemas. Sin embargo, Pérez (2016) destaca que los problemas relacionados con la *dislalia* se deben a dificultades en la articulación de palabras. Estos problemas pueden manifestarse durante diferentes etapas del desarrollo, como la preescolar, escolar o infantil. Si se identifican de manera temprana, es posible que desaparezcan con mayor facilidad, lo que ayuda a mejorar la calidad de vida de los niños.

Por otro lado, la categoría correspondiente al nivel morfosintáctico incluye las siguientes subcategorías: oraciones incompletas o desordenadas, uso inadecuado de gerundios sin sujeto o verbo apropiado, errores recurrentes en el uso de artículos, pronombres y preposiciones, así como dificultades en la construcción de frases simples (Ver Figura 11).

Figura 11

Nivel Morfosintáctico



El nivel morfosintáctico es fundamental en preescolar porque es la base para que los niños puedan expresarse de manera clara y organizada. En esta etapa, están en pleno aprendizaje de cómo formar oraciones y utilizar correctamente palabras como artículos, pronombres y preposiciones, habilidades esenciales para una comunicación efectiva. Como señala Parada (2019), la morfología se encarga de estudiar la estructura y función de las palabras, mientras que la sintaxis analiza la organización de los enunciados y la construcción de oraciones, lo que resulta crucial para que los niños puedan desarrollar un lenguaje coherente y comprensible.

Es necesario subrayar que la subcategoría de oraciones incompletas o desordenadas es especialmente relevante, pues refleja que los niños y niñas implicadas en este estudio aún se les dificulta estructurar sus ideas para poder expresarlas de manera verbal. En este sentido, los resultados obtenidos muestran que los niños y las niñas en esta etapa están en un proceso de aprendizaje activo, enfrentándose a desafíos en la organización de las oraciones y el uso de componentes gramaticales como artículos, pronombres y preposiciones.

En el análisis de los datos relacionados con el nivel morfosintáctico, se observaron patrones específicos en las cuatro subcategorías establecidas: construcción de frases simples, errores frecuentes en artículos, pronombres o preposiciones, uso de gerundios sin sujeto o verbo adecuado y oraciones incompletas o desordenadas. A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes.

En lo que respecta a la subcategoría de construcción de frases simples los resultados evidenciaron que los niños utilizan frases básicas, compuestas generalmente por un sujeto y un predicado mínimo. Por ejemplo, el participante (24-PREE-P-5) produjo enunciados como "Niño jugando tren" y "Niña comiendo". Aunque estas frases carecen de verbos conjugados y presentan una estructura básica, son comprensibles y características de la etapa preescolar. Cabe resaltar que este patrón refleja el uso de frases telegráficas, las cuales, según el

American TESOL Institute (2024) son un tipo de lenguaje simplificado que transmite el significado esencial con el menor número de palabras posibles, común en niños pequeños en su desarrollo lingüístico temprano.

Por otro lado, en la subcategoría de "Errores frecuentes en artículos, pronombres o preposiciones", se observó que los niños enfrentan dificultades al utilizar estos elementos gramaticales. Por ejemplo, el alumno (24-PREE-P-1) dijo "Niña ahí comiendo" y "Niño carrito jugando", donde faltan o se emplean incorrectamente los artículos, lo que afecta la estructura de las oraciones. Según la Real Academia Española (RAE, 2010, como se citó en Chaf et al., 2022), los artículos son palabras que preceden al sustantivo y concuerdan con él en género y número. Los artículos pueden ser definidos, para referirse a entidades conocidas, o indefinidos, para presentar nuevas entidades, siendo los primeros átonos y los segundos tónicos. En los ejemplos mencionados, Chaf et al. (2022) señalan que su omisión en contextos donde deben acompañar al sustantivo refleja un error común en esta etapa de desarrollo. Por lo tanto, la ausencia de los artículos antes de "niña" y "niño" demuestra que los niños todavía están en proceso de adquirir las reglas gramaticales correctas para construir oraciones completas.

Por su parte, en la subcategoría "uso de gerundios sin sujeto o verbo adecuado" se identificaron expresiones en las que los niños emplean gerundios de manera aislada o sin un contexto adecuado. Por ejemplo, el participante (24-PREE-P-2) usó frases como "jugando" y "pata", donde el gerundio no está asociado a un sujeto claro ni a un verbo principal. Este tipo de construcciones muestra una dificultad en la cohesión y en la integración de los componentes necesarios para formar oraciones completas. La Real Academia Española (s.f.) establece que el gerundio, cuya terminación en español es "-ndo", se emplea generalmente en perífrasis verbales, como "Está cantando", o con función adverbial, como en "Vino corriendo".

Por último, dentro de la subcategoría "Oraciones incompletas o desordenadas" un patrón común en las respuestas de los niños fueron las oraciones incompletas o con un orden inadecuado de los elementos. El participante (24-PREE-P-3), por ejemplo, produjo enunciados como "Comiendo niña" y "Niño jugando carro", los cuales presentan una disposición atípica de las palabras. El participante (24-PREE-P-2), por su parte, utilizó frases como "Comer", "Niña" y "Niño tren", que carecen de los elementos esenciales para constituir oraciones completas.

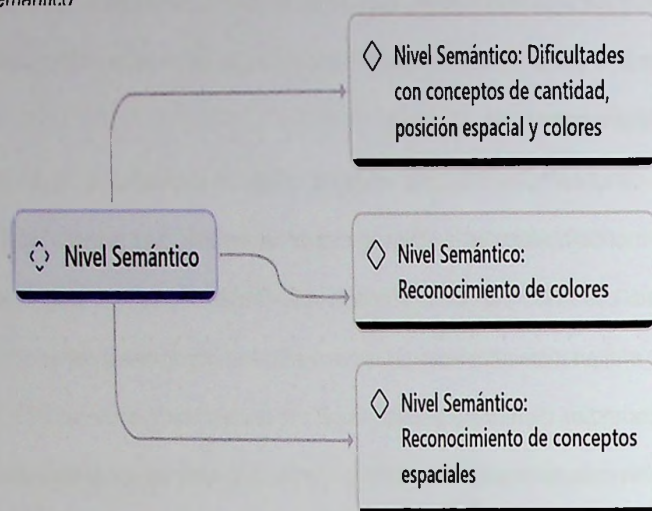
En conclusión, los hallazgos obtenidos reflejan las características propias del desarrollo morfosintáctico en la etapa preescolar, destacando tanto avances como áreas de oportunidad. Los niños y las niñas tienden a utilizar frases simples y comprensibles, pero con frecuencia omiten elementos esenciales como artículos, pronombres o preposiciones, o emplean gerundios de manera aislada. Asimismo, se identificaron oraciones incompletas o con un orden inusual de palabras, lo que evidencia un dominio parcial de las reglas gramaticales necesarias para estructurar enunciados complejos. Estos resultados destacan la importancia de enseñar de manera clara y efectiva los elementos básicos del lenguaje. Es fundamental usar estrategias que se adapten a las necesidades de cada niño para ayudarles a formar oraciones completas y mejorar su comunicación.

De igual importancia, se encuentra la categoría del Nivel semántico, la cual se divide en las subcategorías: Dificultades con conceptos de cantidad, posición espacial Reconocimiento de colores y Reconocimiento de conceptos espaciales, (Ver Figura 12). Este nivel es esencial en el desarrollo del lenguaje, ya que, como señala Larroca (2023), el componente semántico del lenguaje implica cómo el niño o la niña comprende y asigna significado a las frases y situaciones, conectando la información para una comunicación eficaz. Por lo tanto, es clave para que los niños expresen y comprendan conceptos como colores, cantidades y relaciones espaciales. En este sentido, su inclusión en el cuestionario busca evaluar cómo los niños en edad preescolar manejan estos conceptos básicos, así

como para lograr identificar dificultades en esta área, ya que es crucial para determinar si los niños están dentro de las etapas esperadas del desarrollo del lenguaje y para diseñar intervenciones adecuadas.

Figura 12

Nivel Semántico



En la subcategoría Reconocimiento de conceptos espaciales, se observó que la mayoría de los niños comprendieron nociones básicas como "arriba" y "abajo". Por ejemplo, el participante (24-PREE-P-3) demostró un dominio sólido de estos conceptos, utilizando expresiones como "la pelota está debajo de la silla". En contraste, (24-PREE-P-2) identificó correctamente algunas relaciones espaciales, pero mostró confusión en nociones más complejas como "dentro" y "fuera". Al respecto, Piaget (1952, como se citó en Bernal y Cali, 2023) establece que el desarrollo de las nociones espaciales en los niños se da en tres etapas. Valecillo (2019) establece que la etapa topológica (de 1 a 3 años) se caracteriza por el comienzo de la comprensión de distancias y direcciones en relación con el cuerpo. A su vez, Bernal y Cali (2023) mencionan que en la etapa euclidiana (de 3 a 7 años), los niños adquieren nociones de tamaño (grande, mediano, pequeño) y ubicación (arriba, abajo, dentro, fuera), lo que les permite ubicarse mejor en el espacio. Finalmente, Valecillo (2019)

resalta que la etapa proyectiva (a partir de los 7 años) implica la capacidad de conceptualizar las relaciones espaciales entre los objetos y el propio cuerpo.

Por consiguiente, los resultados de la subcategoría indican que, aunque los niños muestran una comprensión básica de conceptos espaciales como "arriba" y "abajo", todavía presentan dificultades con nociones más complejas, como "dentro" y "fuera". Esto es coherente con las etapas del desarrollo de las nociones espaciales descritas por Piaget (1952, como se citó en Bernal y Cali, 2023) y Valecillo (2019), quienes señalan que a medida que los niños crecen, su comprensión del espacio se va enriqueciendo. Estos hallazgos sugieren que los niños y las niñas en edad preescolar están en una fase de desarrollo donde continúan afianzando conceptos espaciales básicos y gradualmente avanzan hacia una mayor comprensión de relaciones más complejas.

Por otra parte, en la subcategoría de Reconocimiento de colores, se obtuvieron hallazgos relevantes. El reconocimiento de colores en niños y niñas de 3 años es un proceso fundamental en su desarrollo cognitivo y lingüístico. Según García-Bermejo (1978, como se citó en González & Sueiro, 2017), entre los 2 y 6 años, los niños atraviesan diferentes fases en la comprensión del color, comenzando con el garabato negro (2-3 años), seguido por la mancha (3 años), y el garabato coloreado (4-5 años). Durante esta etapa, los niños empiezan a identificar y asociar colores, aunque en las primeras fases de su desarrollo cromático aún pueden mostrar algunas confusiones. A los 3 años, los niños y las niñas inician la fase de distinción entre colores y formas, pero su capacidad para identificar correctamente los colores primarios y secundarios está en proceso.

En los resultados obtenidos, los participantes presentaron resultados variados en cuanto al reconocimiento de colores. El participante (24-PREE-P-3) identificó correctamente varios colores, mientras que (24-PREE-P-1) mostró dificultades al confundir tonalidades como azul y verde. El alumno (24-PREE-P-4), por su parte, reconoció la mayoría de los colores, aunque en algunas ocasiones necesitó apoyo para distinguir tonalidades similares.

Estos resultados son consistentes con las fases tempranas del desarrollo cromático descritas por García-Bermejo (1978, como se citó en González & Sueiro, 2017), en las que los niños y las niñas comienzan a asociar los colores con los objetos, pero aún no tienen una diferenciación clara en tonos similares.

Este proceso de reconocimiento de colores está estrechamente relacionado con el desarrollo del lenguaje, ya que es una habilidad semántica clave que ayuda a los niños y a las niñas a asociar palabras con propiedades físicas. La capacidad para identificar y nombrar colores contribuye al enriquecimiento del vocabulario y mejora las habilidades comunicativas, facilitando la descripción y expresión de lo que observan en su entorno. Las dificultades observadas, como la confusión entre tonalidades, sugieren que el alumnado evaluado aún se encuentran en las primeras fases del descubrimiento del color, lo que resalta la importancia de implementar estrategias pedagógicas adaptadas a su etapa de desarrollo para apoyar tanto el reconocimiento de colores como el desarrollo del lenguaje y la comunicación.

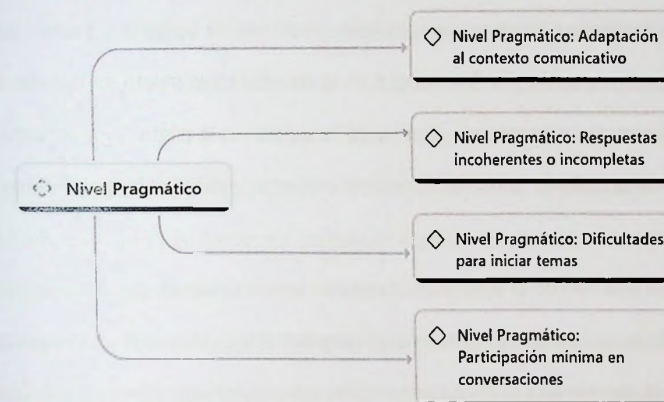
Finalmente, en la subcategoría Dificultades con conceptos de cantidad, posición espacial y colores, se observó que algunos niños y niñas tienen problemas para integrar estos conceptos en sus expresiones verbales. Por ejemplo, el estudiante (24-PREE-P-1) presentó dificultades al utilizar términos relacionados con cantidades como "muchos" o "pocos" y en la identificación de colores básicos. Estos resultados refuerzan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que fomenten el uso práctico de conceptos espaciales, colores y cantidades en actividades diarias, para apoyar el desarrollo de habilidades pragmáticas y fortalecer la capacidad de los niños para interactuar y comunicarse eficazmente.

De la misma forma se encuentra la categoría del nivel pragmático, el cual es clave en el desarrollo del lenguaje porque permite a los niños interactuar adecuadamente en situaciones sociales, ajustando su lenguaje al contexto y comprendiendo los significados implícitos. Esta se divide en las siguientes subcategorías: Adaptación al contexto

comunicativo, Respuestas incoherentes o incompletas, Dificultades para iniciar temas y Participación mínima en conversaciones (Ver Figura 13). Sánchez, Leiva y Díaz (2019) destacan que el nivel pragmático implica tanto entender lo que los demás quieren decir como expresar nuestras propias ideas de manera adecuada según el contexto. Por lo tanto, incluir el nivel pragmático en la evaluación ayuda a identificar cómo los niños y las niñas responden en interacciones sociales, si tienen dificultades para iniciar o mantener una conversación, y cómo adaptan su lenguaje a diferentes situaciones, lo cual es fundamental para su integración en el entorno escolar y social.

Figura 13

Nivel Pragmático



Los resultados obtenidos en el análisis del nivel pragmático muestran diferencias significativas en las respuestas de los niños y las niñas a las situaciones planteadas, lo cual permite evaluar su capacidad para adaptarse a contextos comunicativos, iniciar conversaciones y responder de manera coherente. Primeramente, en la subcategoría "Adaptación al contexto comunicativo", el estudiante (24-PREE-P-3) mostró una buena capacidad para adaptarse al contexto y respondió adecuadamente en la mayoría de las situaciones planteadas. En situaciones cotidianas, su lenguaje fue adecuado, lo cual se notó en sus respuestas a las situaciones hipotéticas planteadas, tales como: "te pones una curita"

si se cae del monopatín o "le haces caso a papá" al preguntarle qué haría si quiere salir a la calle pero papá no le da permiso. Sin embargo, mostró ciertas dificultades en situaciones más complejas, como en el caso de la pileta, donde su respuesta fue "yo ahogar", lo que sugiere una falta de comprensión en situaciones de emergencia.

Al contrario, el participante (24-PREE-P-4) mostró algunas dificultades para adaptar su lenguaje al contexto. En la situación de la caída del monopatín, su respuesta fue apropiada con el apoyo guiado ("me pongo crema en el codo"), pero en situaciones más complejas como la de "salir al parque sin permiso", no respondió, lo que mostró que le costaba adaptar su lenguaje y responder de forma coherente a situaciones más complejas.

Por su parte, (24-PREE-P-5) demostró buena adaptación al contexto. Respondió de manera apropiada a las situaciones planteadas, como en "le hablaría a mamá" en el caso de la caída del monopatín, y en "iría por ella" en la situación de la pelota en la calle. A pesar de su respuesta algo extrema en la situación de "accidente en la pileta" ("me ahogaría"), en general se adaptó muy bien a las situaciones cotidianas y utilizó el lenguaje de manera efectiva.

En este sentido, la adaptación al contexto comunicativo es una de las competencias pragmáticas más complejas, ya que no solo requiere el uso adecuado del lenguaje, sino también la comprensión de las normas sociales que regulan las interacciones. Como señala Criollo-Vargas et al. (2020), la competencia pragmática implica la coherencia en el discurso y está vinculada con aspectos lingüísticos, semánticos, sociolingüísticos y cognitivos, ya que abarca la interpretación de la comunicación dentro de un contexto determinado.

Por su parte, en la subcategoría de Respuestas incoherentes o incompletas, el participante (24-PREE-P-1) brindó respuestas incompletas y, en ocasiones, incoherentes. Ejemplos claros son sus respuestas como "un patín yo volé yo lastimé uno patín", que no expresaban de manera adecuada una acción concreta en relación con la situación, y "carro va a chocar", una frase que no resolvía el problema planteado.

Asimismo, las respuestas del alumno (24-PREE-P-2) también fueron incompletas y en ocasiones incoherentes. En la situación sobre la caída del monopatín, su respuesta fue "Se lastima la pierna y la rodilla", pero no respondió adecuadamente a la pregunta específica. En el caso del agua en el oído, mencionó un efecto de la situación ("agua") sin ofrecer una solución o una acción concreta. Al igual que los otros niños, (24-PREE-P-4) presentó respuestas incompletas. Aunque en algunas situaciones pudo responder adecuadamente, como en la caída del monopatín ("me pongo crema en el codo"), en otras como "salir al parque sin permiso" no respondió en absoluto. Esto refleja una dificultad para generar respuestas completas de forma independiente.

Las respuestas incoherentes o incompletas pueden ser el reflejo tanto de dificultades cognitivas como lingüísticas. Torres (2019) resalta que en la teoría del desarrollo del lenguaje de Vygotsky, se menciona que los niños desarrollan su capacidad de expresión a través de la interacción social y el contexto cultural. Las respuestas incoherentes o incompletas pueden ser una manifestación de que los niños están en una etapa intermedia de su desarrollo lingüístico, donde aún no pueden expresar completamente sus ideas de manera clara y estructurada.

En cuanto a la subcategoría "Dificultad para iniciar temas", al participante (24-PREE-P-1) se le dificultó presentar iniciativa para iniciar temas por su cuenta. Su participación fue reactiva y limitada, lo que muestra que tiene dificultades para generar y desarrollar conversaciones sin la intervención de un adulto o el contexto específico. Al igual que el participante anterior, (24-PREE-P-2) se le dificultó iniciar temas por su cuenta, por lo que su participación fue principalmente guiada, como se observó en sus respuestas, donde no tomó la iniciativa para dar respuestas o generar nuevas ideas en la conversación. Por su parte, (24-PREE-P-4) tampoco mostró iniciativa para iniciar temas. A menudo necesitó preguntas guiadas para poder ofrecer una respuesta, como en la situación de "caída del

monopatín" y "accidente en la pileta", lo que indica que se le dificulta generar respuestas o mantener una conversación de forma independiente.

Es importante resaltar que la capacidad para iniciar temas y generar conversaciones es una habilidad pragmática fundamental que se desarrolla de manera gradual durante la etapa preescolar. En este contexto, Criollo-Vargas et al. (2020) destacan que dentro de la competencia pragmática se encuentra el turno para hablar, una capacidad esencial para la interacción conversacional que incluye iniciar, sostener y concluir una conversación. Este aprendizaje es particularmente relevante en el preescolar, ya que fomenta el desarrollo socioemocional y lingüístico, ayudando a los niños y las niñas a interactuar de manera respetuosa y efectiva con sus pares.

Además, el Programa Sintético de la Fase 2 de la Nueva Escuela Mexicana, en el campo formativo "Lenguajes", establece como uno de los procesos de desarrollo del aprendizaje es que los niños "esperen su turno al participar en una conversación con sus compañeras o compañeros" (SEP, 2022, p. 20). Esto subraya la importancia de que desde temprana edad se promueva esta habilidad, ya que no solo fortalece el lenguaje y la comunicación, sino también la empatía y el respeto en las interacciones sociales.

Por último, se encuentra la subcategoría "Participación mínima en conversaciones", en la que se encontraron hallazgos relevantes. Tal es el caso del alumno (24-PREE-P-1), en la que su participación fue mínima, ya que no inició ni desarrolló temas de forma adecuada. Sus respuestas fueron poco claras, como en la situación en la que dijo "*un patín yo volé yo lastimé uno patín*", lo que no expresaba una acción concreta, o "*carro va a chocar*", una respuesta incompleta. Estas respuestas indican que su participación fue limitada y no se desarrollaron conversaciones en profundidad.

Similar al caso anterior, (24-PREE-P-2) mostró una participación mínima. Aunque en algunas situaciones como la de la caída del monopatín y el agua en el oído proporcionó respuestas, estas fueron incompletas y no se desarrollaron temas, como se evidenció en su

respuesta "*Se lastima la pierna y la rodilla*", que no se relacionaba directamente con la situación, y en "*se mete agua al oído*", que no proporcionó una solución o respuesta completa. A su vez, (24-PREE-P-4) también participó mínimamente, respondiendo principalmente a preguntas guiadas. Aunque en algunas situaciones, como la caída del monopatín, respondió adecuadamente ("*me pongo crema en el codo*"), en otras, como la de "salir al parque sin permiso", no respondió, lo que mostró una falta de iniciativa para participar de manera autónoma.

La participación mínima en conversaciones puede ser indicativa de un nivel incipiente de desarrollo pragmático del lenguaje, ya que limita la capacidad del niño para interactuar de manera efectiva en su entorno social. En este sentido, la SEP (2022) destaca que los lenguajes son fundamentales para establecer vínculos que fomenten la convivencia y la participación colaborativa, elementos clave para comprender y atender las situaciones cotidianas. Por lo tanto, un desarrollo pragmático adecuado es esencial para que los niños participen activamente en contextos comunicativos y sociales.

En resumen, los resultados muestran una diversidad en las capacidades pragmáticas del lenguaje entre los niños y las niñas evaluados. Mientras algunos presentan habilidades incipientes, con dificultades para participar activamente en conversaciones, iniciar temas y ofrecer respuestas coherentes, otros muestran una mayor adaptación al contexto comunicativo y mayor participación en situaciones interactivas. Estas diferencias destacan la importancia de identificar características del lenguaje, reconocer barreras específicas y diseñar estrategias de intervención adecuadas, cumpliendo así con los objetivos de la investigación.

4.3 Comparativa del Desarrollo del Lenguaje en Guaymas y Puerto Peñasco

La comparación de los datos obtenidos en Guaymas y Puerto Peñasco tiene como objetivo determinar si los niños se encuentran en las etapas esperadas del desarrollo del lenguaje para su edad, así como identificar posibles variaciones significativas entre ambos

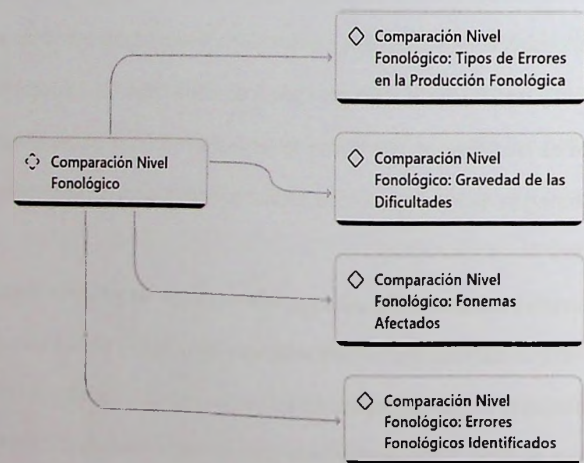
contextos. Tras el análisis de los resultados, se identificaron hallazgos relevantes que dieron lugar al grupo Comparación Nivel Fonológico, nombre que refleja uno de los objetivos principales de esta investigación.

Según Agudelo-Montoya et al. (2020), el desarrollo fonológico se ve influenciado por tres factores clave: los principios de aprendizaje, los requisitos cognitivos previos y la interacción social. Los principios de aprendizaje implican la capacidad para identificar y modificar los sonidos de las palabras. Los requisitos cognitivos previos incluyen aspectos como la atención, la memoria y la capacidad de asimilar información. Finalmente, la interacción social resalta la importancia de las relaciones interpersonales y el entorno en el desarrollo del lenguaje. Estos tres factores trabajan de manera conjunta en el proceso de adquisición fonológica, afectando cómo los niños producen y comprenden los sonidos del habla.

En este contexto, el grupo Comparación Nivel Fonológico se organiza en las siguientes categorías: tipos de errores en la producción fonológica, gravedad de las dificultades, fonemas afectados y errores fonológicos identificados (Ver Figura 14).

Figura 14

Comparación Nivel Fonológico



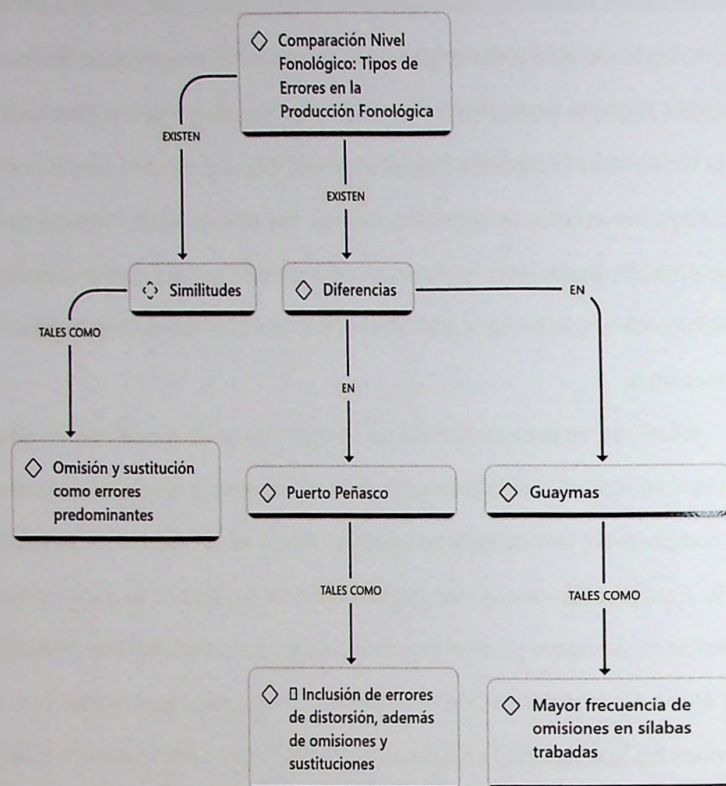
En la categoría Tipos de Errores en la Producción Fonológica, se agrupan las distintas formas en que los niños y las niñas enfrentan dificultades al producir sonidos del habla. Este nombre se eligió porque refleja las variaciones en los errores observados, predominando las omisiones y sustituciones, aunque también se identificaron diferencias específicas entre las localidades estudiadas. Según Rúperez et al. es crucial distinguir entre los errores fonéticos o dislalias (dificultad para producir un sonido que debería haberse adquirido según la edad) y los errores fonológicos (persistencia de simplificaciones en el habla más allá de lo esperado para su desarrollo). Esto es importante porque cada tipo de error requiere un enfoque terapéutico diferente. Es necesario considerar el impacto que estos errores pueden tener en la comunicación diaria de los niños, ya que una producción fonológica deficiente puede afectar la interacción social y el desarrollo de la competencia comunicativa.

Además, se debe evaluar qué tan comprensible es el habla del niño y la niña para los demás, tomando en cuenta estándares de desarrollo: a los 18 meses, se espera que el habla sea comprensible en un 25%; a los 2 años, un 50%; a los 3 años, un 75%; y a los 4 años, un 100%. Este proceso de evaluación permite identificar las áreas en las que el niño puede necesitar mayor apoyo y, en consecuencia, ajustar las estrategias de intervención de manera más eficaz. Es fundamental que los profesionales involucrados en el proceso de evaluación comprendan la variabilidad en el desarrollo fonológico de los niños, ya que no todos los errores reflejan un atraso en el desarrollo, sino que pueden ser parte de un proceso normal de adquisición del lenguaje. Por ello, las intervenciones deben ser personalizadas, atendiendo a la singularidad de cada niño y el contexto en el que se encuentra, lo que permitirá un enfoque más preciso y adecuado para fomentar su desarrollo del lenguaje. Dentro de esta categoría, se incluyen las subcategorías Similitudes y Diferencias, siendo esta última dividida en las subcategorías correspondientes a los contextos de

Guaymas y Puerto Peñasco, permitiendo así un análisis más detallado de las variaciones entre ambas localidades (Ver Figura 15).

Figura 15

Tipos de Errores en la Producción Fonológica



En ambas localidades, Guaymas y Puerto Peñasco, los errores más frecuentes en la producción de sonidos por parte de los niños y las niñas fueron las omisiones y las sustituciones. Las omisiones ocurren cuando los niños dejan de pronunciar ciertos sonidos en una palabra, por ejemplo, al decir "ato" en lugar de "gato". Las sustituciones, por otro lado, implican reemplazar un sonido por otro más fácil de pronunciar, como usar "tasa" en lugar de "casa". Estos errores son comunes durante el desarrollo temprano del habla y

suelen resolverse de manera natural a medida que los niños y las niñas crecen, pero si persisten más allá de la edad esperada, pueden indicar una dificultad en su desarrollo del lenguaje.

En Guaymas, las omisiones fueron especialmente frecuentes en palabras que contienen combinaciones de dos consonantes juntas, como "plato". Este tipo de estructura parece ser más difícil de dominar para el estudiantado, lo que llevó a que estos sonidos fueran omitidos con mayor frecuencia. Este patrón muestra que algunos niños tienen más dificultades para pronunciar palabras que incluyen combinaciones de sonidos más complejas.

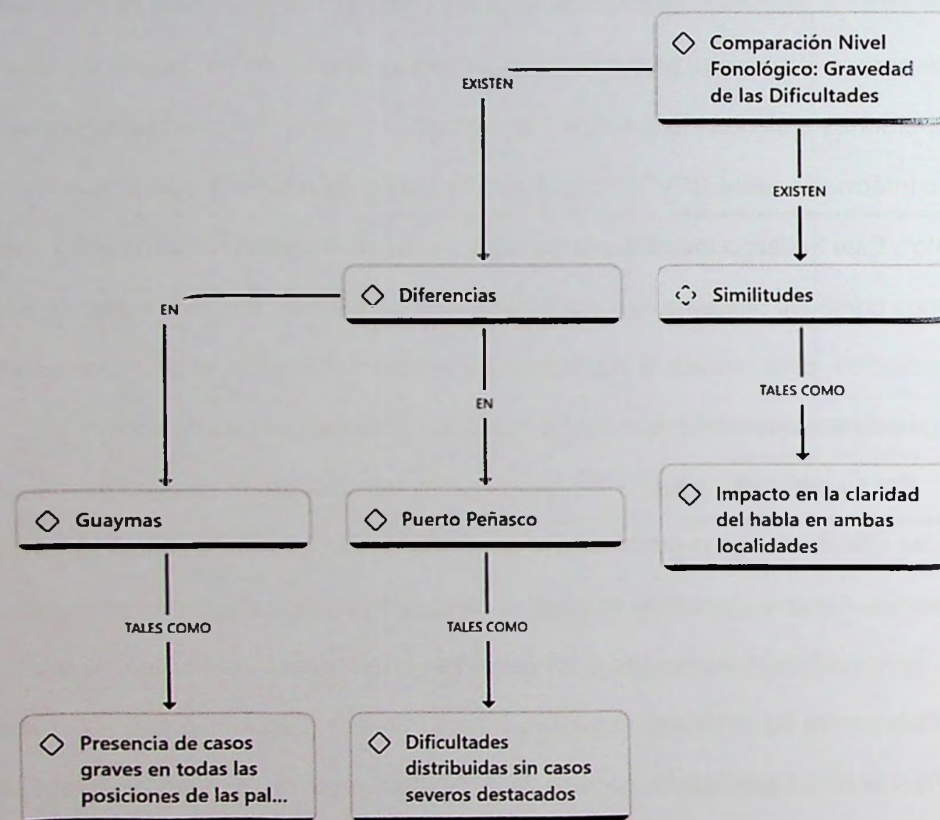
En Puerto Peñasco, además de las omisiones y sustituciones, se encontró un tercer tipo de error: la distorsión de fonemas. Este error ocurre cuando un niño produce un sonido que se parece al correcto, pero no es completamente preciso, lo que puede dificultar que otras personas entiendan lo que dice. Por ejemplo, un niño o niña podría pronunciar un sonido intermedio entre "s" y "z", lo que complica la comprensión de palabras como "sol" o "zapato". Este hallazgo muestra que los niños en Puerto Peñasco no solo tienen dificultades comunes como las omisiones y sustituciones, sino también errores más específicos en la pronunciación. Esto destaca la importancia de analizar los tipos de errores que ocurren en cada grupo para entender mejor sus necesidades y posibles formas de apoyo.

Por su parte, la categoría "Gravedad de las Dificultades" se designó así para resaltar cómo las dificultades en la producción de fonemas afectaron la claridad del habla en ambas localidades. Aunque en general se observó un impacto considerable en la inteligibilidad del habla, se identificaron diferencias significativas en la intensidad y extensión de estas dificultades entre los niños de Guaymas y Puerto Peñasco. Según Vygotsky, el pensamiento del niño o la niña se desarrolla a través de la interacción social y su entorno, lo que le permite transformar un lenguaje egocéntrico en uno interiorizado. En este sentido, Bruner afirma que el lenguaje es clave para el desarrollo cognitivo, destacando la importancia de la

familia y la escuela para que el niño aprenda a usarlo en distintos contextos. En este contexto, ambos teóricos subrayan la relevancia de la interacción social en el desarrollo del lenguaje (Congo et al., 2018). De este modo, la teoría interaccionista (Vygotsky y Bruner) proporciona una perspectiva valiosa sobre cómo la interacción social influye en la producción fonológica y cómo las dificultades graves pueden obstaculizar una comunicación efectiva. La categoría "Gravedad de las Dificultades" se divide en las subcategorías de similitudes y diferencias, las cuales a su vez se subdividen en las subcategorías de Guaymas y Puerto Peñasco (Ver figura 16).

Figura 16

Gravedad de las Dificultades



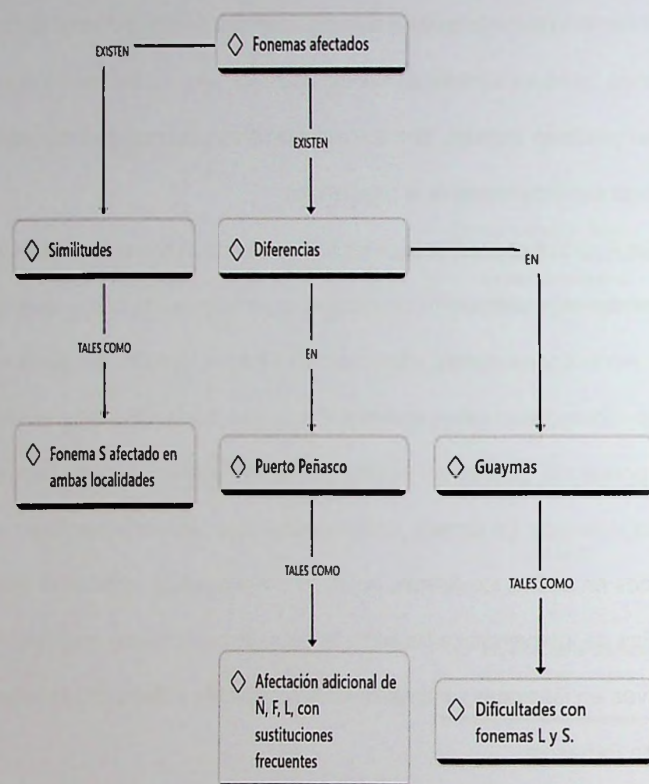
En ambas localidades, los errores en la producción de fonemas limitaron la capacidad del alumnado para hacerse entender, lo que podría tener implicaciones no solo en su desarrollo lingüístico, sino también en su habilidad para relacionarse con otros en contextos escolares y sociales. Por otro lado, las diferencias entre Guaymas y Puerto Peñasco fueron notorias en cuanto a la gravedad de las dificultades fonológicas. En Guaymas, se registraron casos más graves que afectaron todas las posiciones de las palabras (inicial, media y final). Por ejemplo, se documentó un caso en el que un niño combinaba diversos tipos de errores, como omisiones (eliminar sonidos enteros), sustituciones (reemplazar un sonido por otro) y distorsiones (producir sonidos de manera incorrecta, pero reconocible). Estos errores no solo afectaban palabras aisladas, sino que alteraban la estructura del discurso completo, dificultando significativamente la comprensión.

En Puerto Peñasco, aunque también se detectaron errores fonológicos, estos fueron de naturaleza más uniforme y con una gravedad moderada. Los niños y las niñas tendían a cometer errores consistentes, como sustituir un fonema específico de manera repetida, pero sin que se presentaran casos extremos. Esto sugiere que las dificultades en esta localidad, aunque presentes, podrían ser más manejables mediante estrategias de intervención temprana y dirigida. En síntesis, si bien las similitudes destacan la importancia de atender las dificultades en ambas localidades, las diferencias subrayan la necesidad de adaptar las estrategias de intervención a las particularidades de cada contexto, priorizando los casos más graves en Guaymas y trabajando en la consistencia y corrección de errores moderados en Puerto Peñasco.

A continuación, se presenta la categoría de fonemas afectados. El análisis mostró patrones similares, así como algunas diferencias específicas en los fonemas más comúnmente afectados en ambas localidades. López et al. (2023) destacan que la correcta pronunciación de los sonidos es fundamental, ya que, según la fonología natural, el desarrollo del habla debe avanzar hacia la eliminación de los procesos de simplificación del

habla. En otras palabras, conforme los niños y las niñas crecen, su habilidad para pronunciar los sonidos de manera precisa y completa debe mejorar. En este contexto, la categoría de fonemas afectados se divide en dos subcategorías: similitudes y diferencias. A su vez, la subcategoría de diferencias se divide en dos partes adicionales: Guaymas y Puerto Peñasco (Ver Figura 17).

Figura 17
Fonemas afectados



En ambas localidades, se observó que el fonema /s/ era el más afectado, tanto por omisión como por sustitución. Esto indica que, en general, el alumnado tuvo dificultades significativas para pronunciar correctamente este sonido, lo que impactó la claridad de su habla. Este hallazgo es importante, ya que la correcta pronunciación del fonema /s/ es

esencial para una comunicación efectiva. El hecho de que este fonema estuviera comprometido en ambos contextos sugiere que las barreras fonológicas observadas no son exclusivas de una región, sino que reflejan un patrón común en los niños y las niñas de estas dos localidades. De hecho, Ugalde (2018), en un estudio realizado con niños costarricenses, señala que la omisión del fonema /s/ es más frecuente en niños más pequeños, especialmente entre los 2 y 3 años, mientras que en los niños y las niñas mayores, esta omisión se reduce considerablemente. Esto sugiere que estas dificultades fonológicas no solo se presentan en Guaymas y Puerto Peñasco, sino que son comunes en otras áreas.

Asimismo, las diferencias entre Guaymas y Puerto Peñasco se evidencian en los fonemas más afectados. En Guaymas, los problemas se concentraron principalmente en los fonemas /l/ y /s/, lo que dificultó la comprensión del habla. En Puerto Peñasco, además de estos fonemas, también se observaron dificultades con los fonemas /ñ/ y /f/, presentando un mayor número de sustituciones y distorsiones. Esto sugiere que los niños de Puerto Peñasco enfrentaron barreras fonológicas más complejas, impactando aún más la claridad de su discurso. Aunque ambos grupos comparten dificultades en la pronunciación, las diferencias en los fonemas afectados y los tipos de errores indican que cada localidad podría requerir un enfoque diferente para abordar estas dificultades fonológicas.

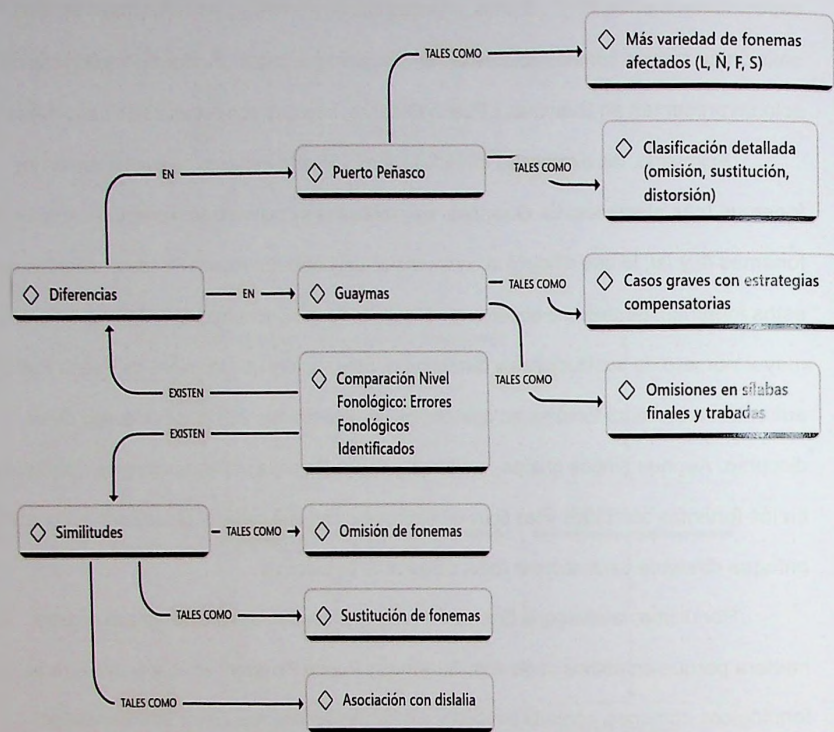
Por último, la categoría Errores Fonológicos Identificados fue designada de esta manera porque en ambos contextos, Guaymas y Puerto Peñasco, se observaron errores fonológicos comunes, como la omisión y sustitución de fonemas. Estos errores reflejan dificultades en el desarrollo del habla propias de la etapa preescolar y están asociadas con la dislalia.

Sin embargo, es importante destacar que no se puede emitir un diagnóstico concluyente, sino únicamente formular hipótesis sobre una posible relación con este trastorno del lenguaje. Esta categoría es la más amplia dentro del nivel fonológico y se organiza en varias subcategorías. Las similitudes incluyen Omisión de fonemas, Sustitución

de fonemas y Asociación con dislalia. Por otro lado, las diferencias se dividen en subcategorías específicas para Guaymas y Puerto Peñasco, permitiendo un análisis detallado de las particularidades en cada localidad (Ver Figura 18).

Figura 18

Errores Fonológicos Identificados



En ambas localidades se observaron similitudes significativas en los patrones de errores fonológicos. Uno de los problemas más recurrentes fue la omisión del fonema /s/, especialmente en posiciones finales o en palabras con sílabas trabadas, lo que afecta la claridad del habla de los niños. Además, un fenómeno común en ambos grupos fue la sustitución de fonemas, como cambiar el fonema /l/ por /y/, lo que evidencia procesos fonológicos similares dentro de la población estudiada. Estas similitudes sugieren que ciertos

errores en la producción del habla pueden ser característicos del desarrollo típico en la etapa preescolar.

Sin embargo, las diferencias entre Guaymas y Puerto Peñasco fueron notorias. En Guaymas, las dificultades se concentraron principalmente en la omisión de fonemas finales o trabados. En algunos casos más graves, los niños recurrían a estrategias compensatorias, como imitar sonidos en lugar de pronunciar palabras completas, lo que refleja un impacto significativo en su capacidad para comunicarse. Según Palapanidi (2016), las estrategias compensatorias, descritas por Faerch y Kasper (1983, como se citó en Palapanidi, 2016), son herramientas comunicativas que los estudiantes emplean para superar dificultades en el lenguaje y garantizar la transmisión del mensaje, evitando interrupciones en la comunicación. Estas técnicas resultan esenciales para enfrentar barreras lingüísticas y mantener la interacción efectiva.

Por otro lado, en Puerto Peñasco se identificó una mayor diversidad de errores fonológicos, que incluyeron no solo omisiones y sustituciones, sino también distorsiones de fonemas. Además, los fonemas afectados fueron más variados, abarcando no solo /s/ y /l/, como en Guaymas, sino también /ñ/ y /f/. Esto indica que los niños de Puerto Peñasco presentaron un rango más amplio de dificultades en la producción de fonemas, lo que podría requerir enfoques más específicos para apoyar el desarrollo de su habla.

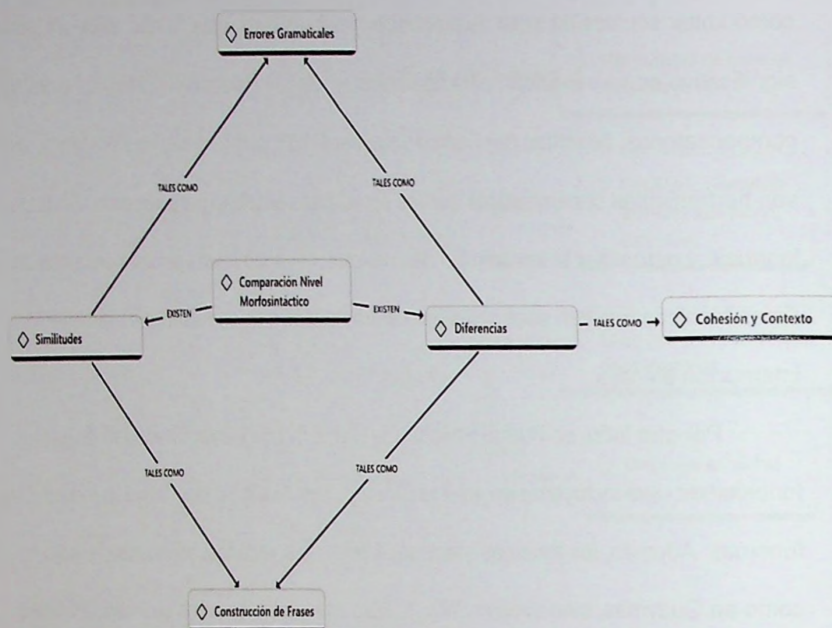
A continuación, se presenta el grupo Comparación del Nivel Morfosintáctico, que se nombra así debido a que permite analizar las similitudes y diferencias en este nivel entre los niños de Guaymas y Puerto Peñasco. Este grupo se divide en dos grandes categorías: Similitudes y Diferencias. La subcategoría de Similitudes se desglosa en dos subcategorías adicionales: Errores Gramaticales y Construcción de Frases.

Por su parte, la categoría de Diferencias incluye tres subcategorías: Errores Gramaticales, Construcción de Frases, y Cohesión y Contexto. En este contexto, Ruperéz et al. (2022) establece que la morfología se enfoca en las normas que regulan la flexión, la

composición y la derivación de las palabras, mientras que la sintaxis analiza la disposición y conexión de las palabras dentro de la oración, así como las funciones que desempeñan. (Ver Figura 19).

Figura 19

Comparación Nivel Morfosintáctico



Al analizar los hallazgos obtenidos, se observa que, en la categoría de similitudes, en la subcategoría de construcción de frases, el alumnado de ambos contextos producen oraciones simples y comprensibles, aunque con limitaciones en su estructura. En la subcategoría de errores gramaticales, en ambos grupos se evidencian omisiones y errores en el uso de artículos y preposiciones. En cuanto a la subcategoría de cohesión y orden de las oraciones, ambos contextos muestran desafíos en la estructuración y organización de las oraciones.

Por otro lado, en la categoría de diferencias, en la subcategoría de construcción de frases, se observa que en Guaymas el alumnado ha mostrado un mayor avance hacia la

construcción de frases completas, mientras que en Puerto Peñasco predominan patrones más básicos, como frases telegráficas de dos o tres palabras. En la subcategoría de errores gramaticales, en Puerto Peñasco los errores son más diversos y frecuentes, lo que refleja un rezago más marcado en el uso de elementos gramaticales básicos, como artículos, pronombres y preposiciones. En cambio, en Guaymas los errores son más leves y se limitan principalmente al uso de artículos y preposiciones.

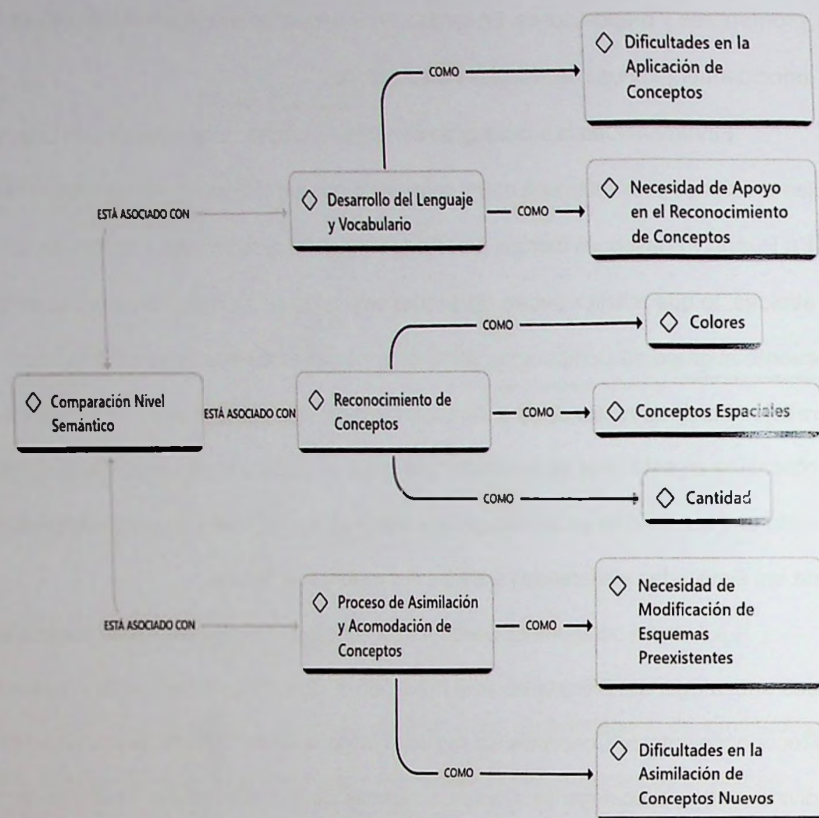
Finalmente, en la subcategoría de cohesión y orden de las oraciones, en Guaymas las oraciones presentan una mayor coherencia, aunque con errores estructurales menores. En Puerto Peñasco, en cambio, predominan oraciones desordenadas y construcciones atípicas, lo que refleja mayores dificultades en la cohesión y el orden de las oraciones. En cuanto al grupo de Comparación del Nivel Semántico recibe este nombre debido a que refleja el análisis realizado para identificar las similitudes y diferencias en los hallazgos obtenidos en este nivel de desarrollo. Este grupo se organiza en tres categorías principales, cada una subdividida en subcategorías específicas que permiten un análisis más detallado de las similitudes y diferencias entre las dos regiones de Sonora.

La primera categoría es Desarrollo del Lenguaje y Vocabulario, que se desglosa en dos subcategorías: Dificultades en la Aplicación de Conceptos y Necesidad de Apoyo en el Reconocimiento de Conceptos. La segunda categoría, Reconocimiento de Conceptos, se divide en tres subcategorías: Colores, Conceptos Espaciales y Cantidad. Finalmente, la tercera categoría, Proceso de Asimilación y Acomodación de Conceptos, se subdivide en dos subcategorías: Necesidad de Modificación de Esquemas Preexistentes y Dificultades en la Asimilación de Conceptos Nuevos (ver Figura 20). Es relevante mencionar que, como señala Viego (2016), la asimilación y la acomodación son procesos permanentes que ocurren a lo largo de toda la vida. Aunque las estructuras mentales evolucionan y cambian con el desarrollo, estas permanecen organizadas, lo que facilita la integración de nuevos aprendizajes y la reorganización de conocimientos previos. Esta perspectiva permite

comprender las dificultades observadas en los niños y las niñas para internalizar nuevos conceptos y modificar sus esquemas cognitivos existentes.

Figura 20

Comparación Nivel Semántico



Al analizar los hallazgos obtenidos en este grupo, se identificaron diversas categorías y subcategorías que permiten entender las similitudes y diferencias entre las dos regiones estudiadas. En primer lugar, se encuentra la categoría Desarrollo del Lenguaje y Vocabulario, que incluye dos subcategorías. La primera, Dificultad en la Aplicación de Conceptos, reveló que ambos grupos tenían conceptos como tamaño, cantidad y posición en proceso de desarrollo. Sin embargo, se observaron diferencias: el estudiantado de Guaymas

presentó mayores dificultades para utilizar estos conceptos de manera coherente en sus interacciones cotidianas, mientras que los de Puerto Peñasco, aunque también cometían errores, demostraron un dominio ligeramente mayor de estas nociones.

Por otro lado, en la subcategoría Necesidad de Apoyo en el Reconocimiento de Conceptos, se encontraron similitudes en ambas localidades, donde los niños y las niñas requerían apoyo para comprender conceptos abstractos. En cuanto a las diferencias, en Guaymas esta necesidad era más frecuente debido a que los niños no habían internalizado los conceptos clave, mientras que en Puerto Peñasco, la ayuda era ocasional, lo que sugiere un desarrollo más avanzado.

En segundo lugar, se encuentra la categoría Reconocimiento de Conceptos, dividida en tres subcategorías. La primera, Colores, mostró que ambos grupos tenían dificultades para reconocer y clasificar tonalidades similares. Sin embargo, en Guaymas, la confusión de colores fue más pronunciada, mientras que en Puerto Peñasco, algunos niños ya dominaban los colores básicos, aunque con errores ocasionales. En la subcategoría Conceptos Espaciales, las similitudes indicaron que los niños de ambas localidades comprendían conceptos básicos como "arriba" y "abajo", pero tenían dificultades con nociones más complejas como "dentro" y "fuera". Las diferencias señalaron que en Puerto Peñasco hubo una mejor comprensión de relaciones espaciales básicas, mientras que en Guaymas los niños presentaron un mayor rezago en este aspecto.

Finalmente, en la subcategoría Cantidad, se encontró que ambos grupos enfrentaban dificultades para integrar los conceptos de cantidad en sus expresiones verbales. Sin embargo, en Guaymas, estas dificultades eran más marcadas, mientras que en Puerto Peñasco, aunque persistían algunos errores, los niños y las niñas utilizaban términos como "muchos" o "pocos" con mayor frecuencia, aunque de manera imprecisa.

Cabe señalar que, Bruner destaca la relevancia del aprendizaje por descubrimiento y el uso de andamiajes como herramientas clave para que los niños comprendan conceptos

abstractos. Bruner y Sherwood (1976, cómo se citó en Díaz, 2023) definen el andamiaje como el apoyo flexible que un experto ofrece a un aprendiz para que logre realizar una tarea de manera autónoma, promoviendo no solo la resolución inmediata, sino también un aprendizaje continuo. En este contexto, el andamiaje facilita la internalización de nociones complejas, como los conceptos espaciales y de cantidad, al vincular lo previamente conocido con el conocimiento nuevo.

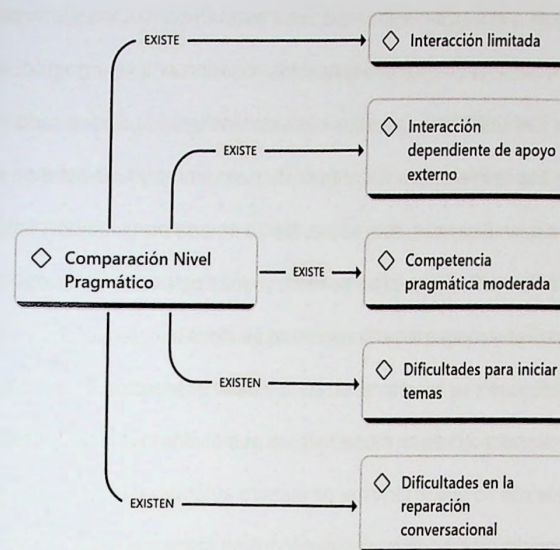
En tercer lugar, se analizó la categoría Proceso de Asimilación y Acomodación de Conceptos, que también comprende dos subcategorías. En la subcategoría Necesidad de Modificación de Esquemas Preexistentes, se identificaron similitudes: en ambos grupos, los niños tuvieron que ajustar sus esquemas previos para incorporar nuevos conceptos. Las diferencias indicaron que en Guaymas esta necesidad fue más evidente, mientras que en Puerto Peñasco los niños mostraron mayor capacidad para adaptar sus esquemas cognitivos conforme avanzaban en el proceso de aprendizaje. Por último, en la subcategoría Dificultades en la Asimilación de Conceptos Nuevos, se observó que en ambas localidades algunos niños no lograron integrar adecuadamente los conceptos recién aprendidos en sus esquemas cognitivos. No obstante, en Guaymas esta dificultad fue más pronunciada, mientras que en Puerto Peñasco los niños evidenciaron una mayor capacidad de adaptación durante el aprendizaje.

Por último, se encuentra el grupo Comparación Nivel Pragmático, el cual fue nombrado de esa manera, porque al igual que en los grupos anteriores, el esquema demuestra la comparación que se realizó al analizar los resultados en ese nivel específico entre las regiones de Guaymas y Puerto Peñasco. El grupo se divide en las siguientes categorías: Interacción limitada, Interacción dependiente de apoyo externo, Competencia pragmática moderada, Dificultades para iniciar temas y Dificultades en la reparación conversacional (Ver Figura 21). Cabe señalar que Blanco y Flores (2021) mencionan que la

etapa preescolar es crucial para el desarrollo pragmático de los niños, ya que durante este período ocurren importantes cambios tanto en su lenguaje como en su capacidad cognitiva.

Figura 21

Comparación Nivel pragmático



Después de analizar los resultados de ambas regiones, se encontraron hallazgos significativos. En la categoría de Interacción limitada, en Guaymas, los participantes (24-PREE-G-4) y (24-PREE-G-5) mostraron una participación mínima en las interacciones, lo que refleja un desarrollo limitado de las habilidades pragmáticas. En Puerto Peñasco, los participantes (24-PREE-P-1, 24-PREE-P-2, 24-PREE-P-4) también mostraron una participación limitada, pero en algunos casos, las respuestas fueron incompletas o incoherentes. Las similitudes entre ambos contextos son evidentes, ya que algunos niños de ambas regiones tienen dificultades para participar activamente en las interacciones, lo que limita su desarrollo pragmático. Sin embargo, las diferencias radican en que, en Guaymas, la participación mínima parece estar vinculada con dificultades en la competencia pragmática,

mientras que en Puerto Peñasco, la dificultad parece ser más generalizada, especialmente en la construcción de respuestas completas y coherentes.

En la categoría de Interacción dependiente de apoyo externo, el alumnado de Guaymas (24-PREE-G-4) y (24-PREE-G-5) necesitó apoyo para interactuar, respondiendo de manera limitada o incluso sin respuestas. En Puerto Peñasco, los participantes (24-PREE-P-1, 24-PREE-P-2, 24-PREE-P-4) también requirieron apoyo guiado, lo que restringió su participación. Las similitudes en ambos contextos incluyen la dependencia de apoyo externo para facilitar la interacción. Las diferencias, sin embargo, se reflejan en la intensidad de la dependencia: en Guaymas, esta se manifiesta en una participación casi nula o mínima, mientras que en Puerto Peñasco, algunos niños y niñas responden en ocasiones a preguntas específicas, aunque todavía necesitan asistencia.

En este contexto, es importante destacar que la interacción dependiente de apoyo externo refleja la necesidad de un mediador para que el niño o la niña logre un nivel de participación que aún no puede alcanzar de manera autónoma, lo que está relacionado con la zona de desarrollo próximo, la cual, según Vigostky (como se citó en Rátiva & Quintero, 2016) refiere al espacio donde, gracias a la interacción y el apoyo de otras personas, un estudiante puede realizar una tarea o resolver un problema que no podría lograr por sí mismo. En cada alumno y en cada tipo de aprendizaje, existe una zona en la que el estudiante ya tiene capacidad para avanzar, y otra que aún está fuera de su alcance sin ayuda.

Respecto a la categoría de Competencia pragmática moderada, en Guaymas, el participante (24-PREE-G-3) mostró una competencia pragmática avanzada, ajustando su lenguaje según el contexto y respondiendo adecuadamente a las interrupciones. En Puerto Peñasco, el participante (24-PREE-P-5) mostró una buena adaptación al contexto en situaciones cotidianas, aunque enfrentó dificultades en situaciones más complejas. Las similitudes entre ambos contextos son que algunos niños y niñas presentan habilidades

adecuadas para adaptar su lenguaje al contexto. Las diferencias se encuentran en que en Guaymas, la competencia pragmática es menos uniforme, con algunos niños mostrando limitaciones significativas (como en los casos de 24-PREE-G-1 y 24-PREE-G-4). En Puerto Peñasco, las respuestas varían según la complejidad de la situación, lo que refleja un desarrollo pragmático más diferenciado en contextos complejos.

En la categoría de Dificultades para iniciar temas, en Guaymas no se observó una dificultad destacada, aunque algunos participantes como (24-PREE-G-1) y (24-PREE-G-4) tuvieron una participación más reactiva. En Puerto Peñasco, varios niños (24-PREE-P-1, 24-PREE-P-2, 24-PREE-P-4) mostraron dificultades significativas para iniciar temas de manera autónoma, reflejando un desarrollo incompleto en esta habilidad. Las similitudes entre ambos grupos incluyen una capacidad limitada para iniciar conversaciones de manera independiente. No obstante, las diferencias son más notorias en Puerto Peñasco, donde los niños no toman la iniciativa para continuar o desarrollar conversaciones sin intervención externa.

Finalmente, en la categoría de Dificultades en la reparación conversacional, en Guaymas, el participante (24-PREE-G-2) tuvo dificultades para reparar los quiebres conversacionales, afectando la fluidez de las interacciones. En Puerto Peñasco, los participantes (24-PREE-P-1 y 24-PREE-P-2) también tuvieron dificultades para ofrecer respuestas coherentes, evidenciando falta de habilidades en la reparación de quiebres conversacionales. Las similitudes entre los dos contextos son que ambos grupos presentan niños con dificultades en la reparación de la comunicación durante las interacciones. Las diferencias se dan en que en Guaymas, las dificultades se centran más en la competencia pragmática general, mientras que en Puerto Peñasco, se observan problemas con respuestas incoherentes o incompletas.

En resumen, existen similitudes generales, como la presencia de competencias pragmáticas variadas en ambos contextos, con algunos niños mostrando habilidades

adecuadas para adaptar su lenguaje, mientras que otros dependen de apoyo externo o tienen dificultades en la reparación conversacional. Además, la participación mínima y las dificultades para iniciar temas son comunes en ambos contextos, sugiriendo una necesidad de intervención en el desarrollo de habilidades pragmáticas. Por otro lado, las diferencias clave radican en que en Guaymas, los problemas de competencia pragmática se centran en la flexibilidad comunicativa y la participación reactiva, mientras que en Puerto Peñasco se observa una diferencia más marcada entre respuestas coherentes e incoherentes, con dificultades para adaptarse a situaciones complejas.

Capítulo 5. Discusión de resultados y conclusiones

Después de analizar y describir los resultados obtenidos a través de la aplicación del cuestionario "Instrumento de recolección de datos" para evaluar si el alumnado de primer grado de las regiones de Guaymas y Puerto Peñasco presentan la conducta esperada para su edad, se avanza hacia la formulación de conclusiones. Estas conclusiones se derivan de las respuestas obtenidas en los cuestionarios y están alineadas con el objetivo principal del estudio, que consistió en analizar el proceso de adquisición del lenguaje en niños y niñas de 3 a 6 años, con el fin de identificar dificultades específicas y proponer posibles estrategias de intervención. En este capítulo, se presentan una síntesis de los hallazgos más relevantes, contrastándolos con el marco teórico y los estudios previos, para resaltar las contribuciones del estudio al campo del desarrollo del lenguaje en la educación preescolar. Además, se incluyen conclusiones generales basadas en el análisis, así como recomendaciones para investigaciones futuras y sugerencias para intervenciones pedagógicas.

5.1 Discusión de resultados

Se considera que los hallazgos obtenidos permiten responder adecuadamente a las preguntas planteadas y cumplir con los objetivos del estudio. El análisis realizado evidenció que, tanto en la ciudad de Guaymas como en la ciudad de Puerto Peñasco, solo un niño alcanzó las conductas esperadas para su edad en los cuatro niveles del lenguaje (fonológico, pragmático, morfosintáctico y semántico). Este hallazgo sugiere que los demás niños y niñas evaluados no alcanzaron las conductas esperadas en uno o más de estos niveles. Además, se identificaron variaciones significativas en los mencionados niveles, las cuales se encuentran influenciadas por barreras para el aprendizaje y la participación (BAP).

En el nivel fonológico, se observó que el alumnado tiende a presentar dificultades en la pronunciación de fonemas complejos, como los fricativos y oclusivos sonoros, siendo estas últimas más frecuentes en Puerto Peñasco. Aunque no se realizaron diagnósticos

formales debido a que este estudio no fue llevado a cabo por especialistas, se hipotetiza que algunos niños y niñas podrían presentar dislalia u otros trastornos específicos del lenguaje, basándose en los resultados observados tras la aplicación del cuestionario. Esta observación subraya la importancia de que la intervención adecuada sea realizada por una maestra de comunicación/lenguaje que pueda realizar un diagnóstico certero y, en caso necesario, canalice a los niños hacia dependencias especializadas para recibir apoyo oportuno.

En cuanto al nivel pragmático, el alumnado de ambas regiones muestran habilidades para iniciar y mantener conversaciones simples; sin embargo, presentan limitaciones en la narración de eventos complejos. Este hallazgo coincide con las teorías de Vygotsky y Bruner, quienes enfatizan la importancia de la interacción social para el desarrollo de competencias comunicativas más avanzadas. La ausencia de programas dirigidos al desarrollo pragmático podría estar limitando estas capacidades.

Por su parte, el nivel morfosintáctico reveló un uso limitado de estructuras gramaticales complejas, lo cual podría atribuirse a un acceso desigual a programas educativos y recursos que potencien el desarrollo del lenguaje. Estas diferencias fueron particularmente notorias en Puerto Peñasco, donde no se cuenta con un equipo completo de USAER dentro de las escuelas. En Guaymas, la presencia de USAER, incluyendo a la maestra de comunicación, fue esencial para atender a los niños que enfrentaban barreras para el aprendizaje y la participación en el área del lenguaje. Además, los grupos en Guaymas eran más reducidos en comparación con Puerto Peñasco, lo que permitió una atención más personalizada y efectiva, mientras que los grupos más grandes en Puerto Peñasco pudieron haber limitado la atención individual.

5.2 Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos, se pudo identificar que los niños y las niñas en edad preescolar tanto en Guaymas como en Puerto Peñasco presentan dificultades significativas en el desarrollo del lenguaje, las cuales impiden que alcancen las conductas

esperadas para su edad en los diferentes niveles del lenguaje. En el nivel fonológico, los niños de ambas localidades presentan problemas en la pronunciación de fonemas clave, como /s/, /l/, /ñ/ y /f/, que son esperados para niños y niñas de 3 a 4 años. Los errores más comunes incluyen omisiones y sustituciones, aunque en Puerto Peñasco también se observa distorsión de fonemas. En Guaymas, los errores son más graves y afectan todas las posiciones de las palabras, dificultando considerablemente la claridad del habla. Estos hallazgos sugieren que los niños y las niñas en ambas regiones aún no han alcanzado las etapas esperadas de desarrollo fonológico, lo que resalta la necesidad de implementar estrategias pedagógicas para fortalecer este aspecto del lenguaje.

En cuanto al nivel morfosintáctico, se observan diferencias significativas entre ambas localidades. El estudiantado de Guaymas muestra un mayor avance en la construcción de frases completas, con una mayor presencia de enunciados de 3 a 4 palabras y el uso de pronombres y preposiciones básicos. En Puerto Peñasco, predominan las frases telegráficas y se identifican más errores en el uso de artículos, pronombres y preposiciones. Este patrón sugiere un rezago más marcado en Puerto Peñasco en cuanto al desarrollo morfosintáctico. Sin embargo, los niños y las niñas de ambas regiones aún no alcanzan completamente las conductas esperadas en este nivel, lo que responde a la pregunta y objetivo de investigación sobre las características del lenguaje en niños preescolares y su adecuación a las etapas de desarrollo esperadas.

En el nivel semántico, el alumnado de ambas localidades presenta dificultades para usar adecuadamente conceptos relacionados con tamaño, cantidad, posición espacial y colores. Aunque algunos niños en Puerto Peñasco muestran un mayor avance, especialmente en el reconocimiento de colores básicos y conceptos espaciales simples, ambos grupos aún no alcanzan las conductas esperadas para su edad. Los niños y las niñas de Guaymas presentan un rezago más pronunciado, especialmente en la confusión de colores y el manejo de nociones espaciales, lo que también responde a la pregunta de

investigación y permite identificar que las características del lenguaje de los niños de estas regiones están por debajo de los parámetros esperados de desarrollo.

Finalmente, en el nivel pragmático, los resultados muestran que el alumnado de ambas localidades enfrenta dificultades para alcanzar las conductas esperadas en cuanto a la iniciación de temas, la reparación de quiebres conversacionales y la adaptación del lenguaje a la situación. Aunque algunos niños de Puerto Peñasco muestran interacciones más diversas, estas suelen ser incompletas o incoherentes. En Guaymas, la dependencia de apoyo externo para participar en interacciones es más pronunciada, con una participación casi nula en algunos casos. En general, los niños y las niñas de ambas localidades no alcanzan las etapas esperadas de desarrollo pragmático, aunque algunos muestran una competencia moderada en situaciones cotidianas.

En conclusión, los resultados obtenidos permiten responder a la pregunta y objetivo de investigación al identificar las características del lenguaje en los niños preescolares de Guaymas y Puerto Peñasco. En general, estos niños y niñas no alcanzan las conductas esperadas para su edad en los niveles fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático, lo que subraya la importancia de diseñar e implementar estrategias pedagógicas y de intervención adecuadas para promover el desarrollo del lenguaje en estas regiones.

Las principales dificultades en la adquisición y desarrollo del lenguaje en educación preescolar observadas en este estudio incluyen errores fonológicos, como la sustitución y omisión de fonemas, lo que afecta la claridad del habla. Además, se identificó un vocabulario limitado y estructuras gramaticales incipientes, con niños que aún no logran construir frases completas ni utilizar adecuadamente pronombres y preposiciones. Estas dificultades pueden reflejar un retraso en el desarrollo del lenguaje esperado para su edad, lo que impacta no solo en su capacidad de comunicación, sino también en su interacción social. Tales dificultades son coherentes con los reportes previos que señalan los efectos negativos de la

pandemia de COVID-19, la cual limitó las interacciones sociales y redujo las oportunidades de aprendizaje, afectando el desarrollo del lenguaje en esta etapa crítica.

De igual forma, a partir de los resultados obtenidos, se plantea la posibilidad de que algunos niños y niñas presenten dislalia o trastornos del lenguaje, que podrían estar afectando la pronunciación de ciertos fonemas. Sin embargo, es importante señalar que para obtener un diagnóstico certero y específico, sería necesario que un especialista en comunicación y lenguaje realice una evaluación más exhaustiva. La identificación temprana de estas dificultades y la intervención adecuada son fundamentales para apoyar el desarrollo lingüístico de los niños y las niñas en esta etapa crítica de su aprendizaje.

Por su parte, para favorecer el desarrollo y la adquisición del lenguaje en niños y las niñas en edad preescolar, se proponen diversas estrategias de intervención que pueden ser adaptadas a las necesidades de cada niño y contexto. En primer lugar, se recomienda la implementación de intervenciones grupales centradas en juegos lúdicos que faciliten la adquisición de vocabulario, la pronunciación y la interacción social. Estos juegos deben ser diseñados para reforzar las habilidades fonológicas, semánticas y pragmáticas, a través de actividades que fomenten la repetición, el uso de vocabulario variado y la interacción entre los niños.

Asimismo, se sugieren actividades interactivas que promuevan el desarrollo pragmático del lenguaje, como juegos de roles, narraciones de historias y actividades de grupo en las que los niños deban negociar, iniciar temas o resolver conflictos comunicativos. Estas actividades ayudan a los niños a mejorar su capacidad para adaptar su lenguaje a diferentes contextos sociales y comunicativos.

Además, se recomienda la implementación de programas individualizados que involucren a las familias en el proceso de desarrollo del lenguaje. Las intervenciones deben ser ajustadas según las características y necesidades específicas de cada niño y niña, considerando factores como el contexto cultural y las barreras para el aprendizaje. La

participación activa de las familias es clave para reforzar el aprendizaje en el hogar, brindando a los padres herramientas para apoyar el desarrollo del lenguaje de sus hijos en su vida cotidiana.

Finalmente, es fundamental que estas estrategias cuenten con el acompañamiento de especialistas en lenguaje y comunicación, quienes puedan proporcionar una orientación adecuada y realizar un seguimiento continuo para garantizar que los enfoques sean efectivos y pertinentes para cada caso particular.

Retomando los resultados del nivel pragmático, los niños de Guaymas demostraron un mejor desempeño, lo que puede explicarse en parte por la presencia de un equipo completo de USAER en las escuelas, que incluye a una maestra de comunicación. Esta estructura permitió una atención más especializada para los niños con Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), lo que favoreció su desarrollo comunicativo. Por otro lado, en Puerto Peñasco, la falta de un equipo similar en la escuela podría haber influido en las dificultades observadas en los niveles fonológico y morfosintáctico. En particular, los niños de Puerto Peñasco mostraron mayores problemas en la pronunciación de fonemas y en la construcción de frases complejas.

Adicionalmente, el tamaño de los grupos en cada localidad también parece haber jugado un papel importante. En Guaymas, los grupos más pequeños facilitaron una atención más individualizada, permitiendo que el alumnado recibiera una intervención más personalizada. En contraste, los grupos más grandes en Puerto Peñasco podrían haber limitado la capacidad de brindar atención individualizada a cada niño y niña, lo que posiblemente contribuyó a las dificultades observadas.

Cabe destacar que los hallazgos de esta investigación son consistentes con teorías como las de Vygotsky y Bruner, que destacan la influencia de la interacción social en el desarrollo del lenguaje. Las dificultades identificadas en el nivel fonológico y pragmático también coinciden con estudios realizados por Bonilla (2016) y Covarrubias (2021), quienes

señalaron que las limitaciones en la comunicación afectan la participación social y académica de los niños y las niñas. De igual manera, la comparación regional confirma lo reportado por investigaciones como las de Reyes-Verdín et al. (2021), que atribuyen diferencias en el desarrollo del lenguaje a factores contextuales, como el acceso a recursos educativos y la participación activa de las familias.

Al respecto, aunque este estudio proporciona valiosa información sobre las dificultades en el desarrollo del lenguaje de niños preescolares en Guaymas y Puerto Peñasco, sería beneficioso para futuras investigaciones, ampliar la muestra e incluir otras regiones para obtener una visión más representativa y generalizable del desarrollo del lenguaje en diferentes contextos geográficos, ya que podría aportar información relevante sobre cómo los factores socioeconómicos y culturales influyen en el desarrollo del lenguaje.

Otro paradigma interesante sería una evaluación de intervenciones específicas, debido a que la investigación ha identificado áreas de intervención clave en los niveles como el fonológico y pragmático, sería útil realizar estudios futuros que evalúen la efectividad de estrategias pedagógicas específicas en la mejora del desarrollo del lenguaje en niños preescolares. Se podrían implementar programas de intervención que incluyan juegos lúdicos, actividades de estimulación temprana y el uso de tecnologías interactivas para apoyar el desarrollo del lenguaje, analizando su impacto en función de los contextos regionales y las características individuales de los niños y las niñas.

De igual manera, los resultados de este estudio sugieren que factores como la disponibilidad de recursos educativos, la infraestructura escolar y la participación de especialistas en comunicación pueden influir significativamente en el desarrollo del lenguaje. Por lo tanto, futuros estudios podrían investigar en mayor profundidad cómo estos factores contextuales afectan la adquisición del lenguaje en niños de diferentes localidades. Particularmente, se recomienda investigar la relación entre la presencia o ausencia de equipos especializados como los USAER y el desarrollo del lenguaje, para evaluar cómo la

atención especializada puede mejorar los resultados educativos en niños que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

Otra línea de investigación podría ser la Inclusión de Perspectivas Familiares y Comunitarias, porque si bien la intervención en el aula es crucial, se podría considerar la perspectiva de las familias y comunidades en el desarrollo del lenguaje infantil. Sería relevante estudiar cómo las prácticas familiares, el uso del lenguaje en el hogar y la participación de los padres en la educación de sus hijos afectan la adquisición y el desarrollo del lenguaje.

Por último, también sería factible realizar un estudio desde la perspectiva de la neuroeducación que permitiera profundizar en los aspectos analizados en esta investigación, puesto que ofrecería la oportunidad de explorar cómo los procesos cerebrales influyen en el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje en niños y niñas, y cómo se pueden diseñar intervenciones educativas basadas en los conocimientos más recientes sobre la neurociencia del aprendizaje. Este enfoque permitiría comprender de manera más profunda las bases neurológicas que subyacen a la adquisición del lenguaje y las barreras que pueden presentarse en este proceso. Además, un estudio en neuroeducación proporcionaría herramientas avanzadas para aplicar este conocimiento en el ámbito educativo, diseñando estrategias de enseñanza más efectivas que respondan a las necesidades cognitivas de los estudiantes. Este tipo de formación avanzada fortalecería la capacidad para abordar las diversas dificultades en el aprendizaje del lenguaje, mejorando la intervención pedagógica y ampliando las perspectivas para optimizar el desarrollo cognitivo y comunicativo en los niños y en las niñas.

Referencias

- Agudelo-Montoya, C. L., Pasuy-Guerrero, G. Y., y Ramírez-Osorio, J. F. (2020). Adquisición y desarrollo del nivel fonológico del español en niños de 0 a 7 años, una aproximación desde la lingüística y la psicolingüística. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(1), 70-92. Universidad de Caldas.
- Albert Gómez, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Amaicana, A. G., y Tapia, S. R. (2022). La interacción social en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 1-3 años durante la pandemia. *Revista Vínculos ESPE*, 7(2), 77-90.
- Andrade, H. G. (2019). *Rubrics: From the past to the present*. *Journal of Education*, 199(3), 3-10. <https://doi.org/10.1177/0022057419850420>
- Andrade, M. D., Rueda, S., Ortiz, M. y Velazquez, D. (2017). El desarrollo del lenguaje en niños de preescolar. En Academia Journals (Ed.) *Investigación en la Educación Superior: Eje de Competencias* (pp. 64 – 66) Estados Unidos: Academia Journals.
- American Psychiatric Association (APA). (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. España: Editorial Médica Panamericana.
- American TESOL Institute. (11 de mayo del 2024). *Telegraphic speech: A stepping stone in language development*. American TESOL Institute's Lexical Press Blog. <https://americantesol.com/blogger/telegraphic-speech-a-stepping-stone-in-language-development/>
- Baylón, M. R. (2023). *El desarrollo del lenguaje en los niños de 3, 4 y 5 años de edad y la influencia de los entornos familiar, social y educativo*. Tesis (Lima), 16(23), 135-162. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Bernal, P. E., y Cali, E., N. (2023). *Guía didáctica para desarrollar las nociones espaciales en niños de 4 a 5 años*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.
- Blanco, F. A. y Flores, L. M. (2022). Un estudio observacional del lenguaje pragmático en el niño en edad preescolar. *Alternativas en Psicología*, 47, 79-92.
- Booth, T. y Ainscow M. (2000). *Index for inclusion. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. Traducción al castellano por López, Ana Luisa. Centre for Studies on Inclusive Education. https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/81ndice_de_Inclusion.pdf

- Bonilla, R. (2016). *El desarrollo del lenguaje oral de 4 años del colegio Hans Christian Andersen* [Tesis de pregrado, Universidad de Piura].
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Bruner, J. (1983). *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. España: Páidos.
- Cabrera-Vintimilla, J. M., Cale-Lituma, J. P., y Ullauri-Ullauri, C. I. (2022). Desarrollo cognitivo y lingüístico en Educación Inicial: análisis en el contexto de la pandemia Covid-19/Cognitive and linguistic development in Early Childhood Education: analysis in the context of Covid-19 pandemic. *Educación Y Sociedad*, 20(1), 210–229.
- Cevallos, R. E., Andino, M., Barros Astudillo, T., Guerrero Olalla, M., y Tapia Tapia, S. (2016). Prevalencia del retraso simple del lenguaje en niños escolares de nueve parroquias rurales del Distrito Metropolitano de Quito. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas*, 41(2), 32-38.
- Congo Maldonado, R., Bastidas Amador, G., y Santiesteban Santos, I. (2018). Algunas consideraciones sobre la relación pensamiento-lenguaje. *Conrado*, 14(61), 29-33. Universidad Técnica del Norte, República del Ecuador.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. Artículo 3ero. 22 de marzo de 2024 (México).
- Chaf, G., Coloma, C. J., y Quezada, C. (2022). Comparación en el uso de verbos, artículos, preposiciones y pronombres clíticos entre escolares con trastorno del desarrollo del lenguaje y con desarrollo típico. *Revista de Investigación en Logopedia*, 15(2), 123-145. <https://doi.org/10.5209/rlog.82565>
- Chomsky, N. (1992) *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. España. Visor
- Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso*. Madrid: Alianza.
- Covarrubias, R. E. (2021). *Desarrollo del lenguaje en niños cursando Educación Inicial y Preescolar: Experiencia en Sinaloa 2019*. [Tesis de Posgrado, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Creswell, J. W. (2016). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Criollo-Vargas, M. I., Torres-Criollo, L. M., Lizaldes-Espinosa, O. V., Ramírez-Coronel, A. A., Sarmiento-Pesántez, M. M., Cordero-Zumba, N. B., Faicán-Rocano, P. F., & Cárdenas-Cordero, A. J. (2020). Competencias lingüísticas de los docentes de inglés en relación a los estándares de desempeño profesional en un mundo globalizado. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(8), 1005-1011. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4545798>
- Cueva, A. J., Rivera, E. G., Majo, H. R., Tello, C. P., Alsa, S. y Garro-Aburto, S. S. (2022). Desarrollo del lenguaje en preescolares: Experiencia de docentes peruanas en un contexto de pandemia. *New Trends in Qualitative Research*, 15(1), 1-10.
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2009). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.) *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 275-292). Madrid: Editorial La Muralla.
- Delgado Capellán, S. (2023). *Programa de intervención en trastornos de los sonidos del habla en alumnado con necesidades de compensación educativa* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social.]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/62186/TFG-G6247.pdf?sequence=1>
- Díaz Maggioli, G. (2023). Andamiaje: a casi medio siglo de su creación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1).
- Estévez, A. C. (2023). *Desarrollo del lenguaje y socialización en niños y niñas de 3 años durante la pandemia por la covid-19*. [Tesis de licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana]. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/24553>
- Fink, A. (2017). *How to conduct surveys: A step-by-step guide* (6th ed.). SAGE Publications.
- Flores, P. G. y De la Cruz, C. J. (2021). *Lenguaje oral de estudiantes de 3 a 5 años en tiempos de pandemia covid-19 de la I. E. P. casa de los traviesos – Huancavelica*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Huancavelica].
- Fuentealba, C., Trigueros M., Sánchez-Matamoros G. y Badillo E. (2022). Los mecanismos de asimilación y acomodación en la tematización de un Esquema de derivada. *AIEM - Avances de investigación en educación matemática*, 21, 23-44. <https://doi.org/10.35763/aiem21.4241>
- Fuster, D. (enero-abril, 2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229.
- González-Cantalapiedra, Z., y Franco-Gámez, L. (2015). La pragmática, el análisis del discurso sociocultural y la narrativa en la enseñanza de la lengua inglesa. *EduSol*, 15(51), 107-115.
- González, D., y Sueiro, E. (2017). Uso del color en la infancia. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2017(Vol. Extr., No. 04). <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.04.2596>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. Ed.) México: Mc Graw Hill.

Inga, G. A., Lema, M. S., y Cajamarca, C. R. (2024). El desarrollo del lenguaje oral en niños de 4 años de la Unidad Educativa Veinticuatro de Mayo. *Sinergia Académica*, 7(Especial).

Labrada, L., Batchelor, M. y Quintana, R. (2021). La pronunciación en las niñas y los niños del grado preescolar; un reto actual para el logopeda. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2834>

Larco, J. M. (2023). Retraso en el desarrollo del lenguaje en niños de nivel inicial en Ecuador. *Revista de ciencias sociales*, 29(8), 197-210.

Larroca, H. D. (2023). Componente semántico en niños de edad preescolar con dificultad de lenguaje en las escuelas del Perú. *Telos*, 25(1), 137-149. <https://doi.org/10.36390/telos251.10>

Ley de Educación para el Estado de Sonora, [L.E.P], Reformada, Comisión Nacional de los Derechos Humanos [C.N.D.H.], 01 de marzo de 2021, (México).

Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, [L.G.D.N.N.A], Reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 17 de abril de 2024, (México).

Ley General de Educación, [L.G.E.], Reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 01 de abril de 2024, (México).

López, D. (2021). *Estudio de los procesos fonológicos en la patología del lenguaje expresivo en niños de 3 años 6 meses a 6 años 6 meses hablantes del español del centro de México*. [Tesis de grado, Instituto Nacional de Rehabilitación]. <https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000806394/3/0806394.pdf>

López, E. M., Tandazo, M. E., y Arguello, J. M. (2023). El desarrollo fonológico en el dominio del lenguaje en los niños de tercer año de educación básica. *Universidad Tecnológica ECOTEC*, Universidad Nacional de Loja, Universidad Tecnológica Indoamérica, Ecuador.

Martínez-Figueiras, S., y Granados-Ramos, D. E. (2023). Los trastornos de la comunicación en preescolares durante el confinamiento por COVID-19. *Revista Eduscientia. Divulgación De La Ciencia Educativa*, 6(12), 81-94.

Meece, J. (2002). *Desarrollo del niño y del adolescente*. México: Ultra.

Medina, Y. I. (2020). *Desarrollo del lenguaje en niños de 5 años del centro de Educación Inicial "Mundo de Niños", Santa Lucía, 2020*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/49419/Medina_JYI-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Murillo, E., Casla, M., Rujas, I., y Lázaro, M. (2023). El efecto de la pandemia sobre el desarrollo del lenguaje en los dos primeros años de vida. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 43, 100315. <https://doi.org/10.1016/j.rffa.2023.100315>

Nogueira, C. (2016). *Dificultades del lenguaje oral y/o la comunicación*. [Tesis de licenciatura, Universidad FASTA Facultad de Ciencias de la Educación Licenciatura en Psicopedagogía]. <http://redi.ufasta.edu.ar:8082/jspui/handle/123456789/1124>

Ochoa, R., y Reyes, M. (2023). *Efectos de la metodología educativa sobre el desarrollo lúdico y verbal en niños preescolares en México y Ecuador durante el contexto de la pandemia*. *Revista de Psicología y Ciencias de la Comunicación*, 10(2), 45-60. <https://revistapcc.uat.edu.mx/index.php/RPC/article/view/456/430>

Ordoñez, A. (2023). *Retraso en el desarrollo del lenguaje en niños de 3 a 5 años, como consecuencia del confinamiento por la pandemia covid-19*. [Tesis de licenciatura, Universidad del Azuay]. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/13685>

Ortega, R. (2018). *Niveles de desarrollo del lenguaje oral en niños de 5 años de la red N° 1 de Ventanilla-Callao* [Tesis de licenciatura]. Universidad San Ignacio de Loyola.

Palapanidi, K. (2016). La enseñanza de las estrategias compensatorias. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2016) 21.

Parada, S. (2019). *Manual de morfosintaxis: Una propuesta de análisis del lenguaje desde la fonología*. Universidad Autónoma de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17264/Manual%20de%20morfosintaxis.pdf?sequence=1>

Peña-Correal, T. E. y Robayo-Castro, B. H. (2007). Conducta verbal De B. F. Skinner: 1957-2007. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3).

Pereira, M. (17 de febrero de 2018). *El componente pragmático en el desarrollo del lenguaje*. Blog de ISEP. <https://www.isep.es/actualidad/intervencion-en-dificultades-pragmaticas-en-el-lenguaje/>

Pérez, E. (2016). *Un estudio de revisión sobre la dislalia y la intervención educativa*. [Trabajo de fin de grado, Universidad de la Laguna]. [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/3430/Un%20estudio%20de%20revisi%20sobre%20la%20dislalia%20y%20su%20intervencion%20educativa.pdf?sequence=](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/3430/Un%20estudio%20de%20revisi%20sobre%20la%20dislalia%20y%20su%20intervencion%20educativa.pdf?sequence=1)

- Plancarte, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-266.
- Real Academia Española. (s.f.). *Gerundio*. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 20 de diciembre de 2024, de <https://dle.rae.es/gerundio>
- Rátiva, L. M. y Quintero, N. I. (2016). *Proyecto de aula potenciador de la dimensión comunicativa desde la zona del desarrollo próximo*. [Tesis de maestría]. Universidad Libre de Colombia, Colombia.
- Reyes-Verdín, F.D., Ríos-Valles, J. A., Salas-Name, S. L., Soto-Rivera, J.A, y Herrera-Vargas, I.V. (2021). Evaluación del lenguaje en preescolares del norte de la ciudad de Durango, Durango, México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22).
- Ribes-Iñesta, E. (2008). Conducta Verbal de B.F. Skinner: un análisis retrospectivo. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 323-334.
- Sabariago, M., Massot, I. y Dorio, I. (2009). Métodos de Investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.) *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 293-328). Madrid: Editorial La Muralla.
- Salguero, M., Álvarez, Y., Verane, D., y Santelices, B. Y. (2015). El desarrollo del lenguaje. Detección precoz de los retrasos/trastornos en la adquisición del lenguaje. *Revista Cubana de Tecnología de la Salud*, 6(3), 43-57.
- Sánchez, M. de la C., Leiva, A., y Díaz, I. (2019). Caracterización del componente pragmático del lenguaje en educandos con retardo en el desarrollo psíquico. *Revista Científica UISRAEL*, 6(1), 70. <https://doi.org/10.35290/rcui.v6n1.2019.70>
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. D.F, México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2017). Los Fines de la Educación en el Siglo XXI [versión DX Reader]. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacion_n_en_el_Siglo_XXI.PDF
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Equidad e inclusión*. D.F, México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. México: Autor.

- Secretaría de Educación Pública (2019b). *Modelo educativo: Nueva Escuela Mexicana*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 2*. [Material en proceso de construcción]. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/02/Avance-Programa-Sintetico-Fase-2.pdf>
- Solis del Moral, S. S., y Tinajero Villavicencio, M. G. (2022). La reforma educativa inclusiva en México Análisis de sus textos de política. *Perfiles educativos*, 44(176), 120-136.
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la Investigación Científica*. México, D.F.: Limusa, Editores.
- Torres Salazar, T. L. (2019). *Examen complejo: Desarrollo del lenguaje desde la perspectiva de Vygotsky*. Unidad Académica de Ciencias Sociales, Carrera de Psicología Clínica. Machala, Ecuador.
- Ugalde, D. A. (2018). Ajustes fonético-fonológicos del fonema fricativo /s/ en diez niños costarricenses de 2 a 4 años. *Káñina*, 42(2), 71-86. Universidad de Costa Rica.
- UNESCO (2021). *Inclusión en la atención y la educación de la primera infancia: informe sobre inclusión y educación*.
- UNESCO. (s.f.). *Inclusión y equidad en la educación*. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (s.f.). *Desviación del lenguaje poético: Fonología y fonético-fonológico*. Recuperado de <https://e1.portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid2/unidad4/desviacionLenguajePoetico/FonicoFonologico>
- Universidad Europea. (n.d.). *Dislalia: Qué es, tipos y tratamiento*. *Universidad Europea*. Recuperado el 12 de diciembre de 2024, de <https://peru.universidadeuropea.com/blog/dislalia/>
- Valecillo, B. (2019). Desde la Pedagogía de la Ternura: Inicio de lo Lógico-Matemático en Preescolar. *Revista Científica*, 19-24.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-67). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Viego, C. L. (2016). *Jean Piaget y su influencia en la pedagogía*. *Centro universitario Jose Marti Perez*.

Verdugo, C. A., Von Martens, B. G., Rojo, C. E. C. y Romero, B. M. J. C. (2023). Estudio descriptivo sobre el desarrollo comunicativo en niños menores de 5 años de la región de O'Higgins en el marco de pandemia por COVID-19. *Revista Confluencia*, 6(1), 43-48.

Yépez, E. R., y Álvarez, G. C. P. (2021). La oralidad y las dimensiones del lenguaje en los infantes. *Revista Cognosis. ISSN 2588-0578*, 6(EE-I), 01-22.

Zariñana, G., Vara, G. J. y Marcial, S. (2019). *Desarrollo del lenguaje en niños de preescolar de Coatepec Harinas*. [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal (CONISEN). Playas del Rosarito, Baja California, México. <https://www.antiguo.conisen.mx/memorias2019/memorias/2/P005.pdf>

Anexo 1. Tabla de variable indicador pregunta (VIP)

Variable	Indicador	Pregunta
Nivel Fonológico	Uso correcto de fonemas según la edad (e.g., /l/, /ñ/, /ll/, /s/ para 3-4 años; /d/, /r/, dífonos para 4-5 años)	¿Pronuncia correctamente los fonemas clave para su grupo de edad? (e.g., "casa", "gato")
	Capacidad de articular sílabas iniciales, medias y finales	¿Puede pronunciar las sílabas iniciales, medias y finales de las palabras sin errores notables?
	Detección y corrección de errores fonológicos	¿Es capaz de repetir correctamente palabras después de corregirle errores de pronunciación?
Nivel Morfosintáctico	Estructuración de oraciones simples	¿Puede formar una oración completa y coherente al describir una imagen (e.g., "la niña come")?
	Capacidad de responder preguntas estructurales (¿Quién?, ¿Qué hace?)	¿Responde adecuadamente a preguntas sobre la estructura de una oración?
Nivel Semántico	Reconocimiento de atributos (tamaño, cantidad, posición, colores)	¿Es capaz de usar y comprender atributos como tamaño, colores y posición espacial?
	Identificación y uso de conceptos espaciales (e.g., arriba/abajo, dentro/fuera)	¿Responde adecuadamente a preguntas sobre la posición como "¿Dónde está el plátano?"?
Nivel Pragmático	Imaginación y comunicación de información	¿Puede inventar historias simples o comunicar ideas nuevas a partir de estímulos visuales?
	Uso del lenguaje en contextos cotidianos (función heurística, reguladora)	¿Usa el lenguaje para resolver problemas simples o explicar lo que sucede en diferentes situaciones?

Anexo 2. Instrumento de recolección de datos para conocer si el alumno o la alumna cuenta con la conducta esperada para su edad

El presente instrumento de recolección de datos ha sido diseñado para evaluar si el alumnado de nivel preescolar presentan las conductas esperadas en relación con su desarrollo lingüístico, abarcando los niveles fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático. Está pensado como una herramienta práctica para el profesorado y otros profesionales interesados en identificar el nivel de desarrollo del lenguaje en niños y niñas.

Datos: Nombre del alumno: _____ Edad: _____ Fecha nacimiento: _____ Fecha de la aplicación: _____

J.N: _____

1. Nivel fonológico: Se realiza una evaluación fonológica mediante la muestra de diferentes imágenes que contienen en su nombre los diferentes fonemas a evaluar, se escribe tal cual como pronuncia el alumno o la alumna para posteriormente determinar si presenta la conducta esperada para su edad.

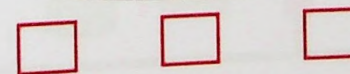
FONEMAS	Silaba Inicial	Ø /d/s	Silaba Media	Ø /d/s	Silaba Final	Ø /d/s	Trabada	Ø /d/s
Bilabiales	B	Bote _____ Pato _____	Cabeza _____ Zapato _____		Nube _____ Copa _____		Objeto _____ Apto _____	
	P	Mano _____	Camisa _____		Suma _____		Campo _____	
	M							
	F	Foco _____	Elefante _____				Fresa _____ Cofre _____	
dentales	D	Diente _____ Tapa _____	Cadena _____ Botella _____		Pared _____		Tren _____ Catre _____	
	T							
alveolares	S	Sapo _____	vaso _____		galletas _____		Pasto _____	
	N	Nido _____	mano _____				Canto _____	
	L	Luna _____	pala _____		pan _____		Dulce _____	
	R	Rosa _____	Pera _____		sol _____		Torta _____	
	RR		perro _____		collar _____			
Palatales	Y	Llave _____	Payaso _____					
	Ñ	Ñú _____	Puño _____					
	CH	Chupón _____	Leche _____					
velares	K	Casa _____	Paquete _____		reloj _____		Crayola _____	
	G	Gato _____	tortuga _____				Grano _____	
	J	José _____	ojo _____				Tigre _____	
vocales	A	Árbol _____	Observaciones: _____ _____					
	E	Estrella _____						
	I	Isia _____						
	O	Oso _____						
	U	Uva _____						

/Ø/ Omisión, /d/ Distorsión, /s/ Sustitución

1. Nivel morfosintáctico: descripción de lo que sucede. Se realiza una evaluación morfosintáctico mediante la muestra de una imagen, preguntar: ¿Qué pasa aquí?, si el niño o niña no realiza la estructura de oración esperada, se puede mencionar "la niña come" y después reorganizar con preguntas como ¿Quién?, ¿Qué hace?, al final, se debe volver a solicitar la oración completa (puede apoyar tocando cuadro por cuadro=palabra para hacer más explícita la estructura de oración.

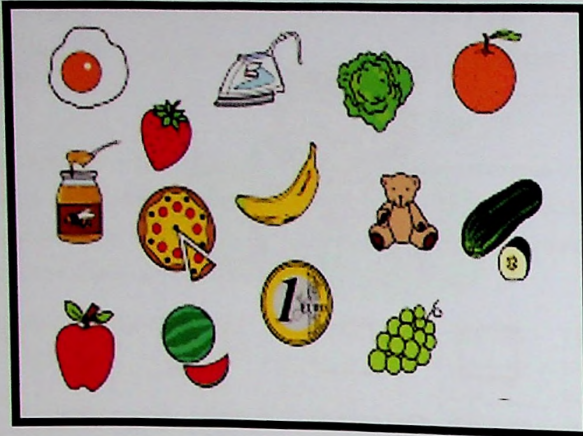


Presentar la imagen y preguntar: ¿Qué pasa aquí?, si el niño o niña no realiza la estructura de oración esperada, se puede mencionar "el niño juega" y después reorganizar con preguntas como ¿Quién?, ¿Qué hace?, al final, se debe volver a solicitar la oración completa (puede apoyar tocando cuadro por cuadro=palabra para hacer más explícita la estructura de oración.



2. Nivel semántico: Se evalúa la semántica, donde se pide al alumno que encierre imágenes de cada grupo semántico, para determinar si conoce diferentes imágenes de un mismo campo semántico. Realizar preguntas de posición espacial (arriba, abajo, dentro, fuera), preguntar de qué color es cada objeto, preguntar si un objeto está cerca o lejos de otro, preguntar conceptos temporo-espaciales (delante, detrás).

Busca la comida



¿Dónde está el plátano?

¿De qué color es la manzana?

¿Dónde está la pera?

¿El huevo está cerca de las uvas?

¿Dónde está la gallina?

¿De qué color es el pollo?

¿Dónde está el elefante?

¿El caballo está cerca de la tortuga?

Busca las partes del cuerpo



¿Dónde está el brazo?

¿De qué color es la mano?

¿Dónde está la pierna?

¿La oreja está cerca de la nariz?

3. Nivel pragmática: se evalúa la pragmática, donde se pide al alumno que imagine la respuesta en diferentes situaciones de la vida cotidiana para conocer su función heurística (imaginación: inventar nueva información y formar ideas nuevas; información: comunicar información forma a los oyentes), para conocer si habla de cosas presentes y si inicia temas y proporcionan nueva información.



Anexo 3. Rúbrica de Desarrollo del Lenguaje para alumnado en Edad Preescolar (3 a 5 Años)

Edad	Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Aceptable (2)	Requiere apoyo (1)
3-4 años	Nivel Fonológico	Usa correctamente los fonemas /l/, /r/, /f/, /s/ en la mayoría de sus enunciados.	Usa la mayoría de los fonemas correctamente, pero algunos presentan dificultades.	Utiliza algunos fonemas correctamente, pero tiene varios errores de pronunciación.	Presenta grandes dificultades para articular fonemas clave.
	Nivel MFS (Morfosintáctico)	Construye enunciados de 3-4 palabras, usa correctamente artículos, pronombres y preposiciones básicas (a, en, para).	Construye enunciados de 3 palabras, pero comete errores leves en artículos y preposiciones.	Construye frases simples pero con errores frecuentes en artículos, pronombres o preposiciones.	Tiene grandes dificultades para construir frases coherentes o estructuradas.
	Nivel Semántico	Usa y comprende atributos como tamaño, cantidad, belleza, posición espacial, y colores de forma adecuada y espontánea.	Reconoce la mayoría de los conceptos pero necesita ayuda ocasional.	Usa algunos conceptos básicos con dificultad o de forma inconsistente.	Se le dificulta manejar conceptos de tamaño, cantidad, posición espacial o colores.
	Nivel Pragmático	Inicia temas, repara quiebres de conversación, y adapta el lenguaje según la situación.	Participa en conversaciones e inicia temas, pero tiene dificultades para reparar quiebres o adaptarse al oyente.	Participa mínimamente, sin iniciar temas ni adaptar el lenguaje al contexto.	Requiere apoyo para mantener una interacción social adecuada, con respuestas mínimas o nulas.
4-5 años	Nivel Fonológico	Usa correctamente fonemas como /d/, /r/ y difonos en sus enunciados.	Usa algunos fonemas correctamente, pero tiene errores con fonemas complejos como /r/ y difonos.	Utiliza varios fonemas con errores consistentes, especialmente en difonos.	Tiene dificultades significativas para articular fonemas básicos.
	Nivel MFS (Morfosintáctico)	Usa correctamente pronombres posesivos, verbos auxiliares, tiempos verbales y comprende frases pasivas.	Usa algunos pronombres y tiempos verbales correctamente, pero comete errores leves.	Utiliza tiempos verbales de forma inconsistente, con errores en frases complejas.	Tiene grandes dificultades para estructurar enunciados gramaticalmente correctos.
		de distancia (cerca/lejos), temporalidad (antes/después), longitud (largo/corto), y cualidad (mismo/diferente).	los conceptos pero ocasionalmente requiere guía.	de forma inconsistente, presentando errores en otros.	de forma inconsistente a su edad.
	Nivel Pragmático	Mantiene conversaciones con turnos, repara quiebres, adapta su lenguaje al oyente y aporta nueva información.	Participa en conversaciones, pero con dificultades para adaptar el lenguaje o reparar quiebres.	Se involucra mínimamente en las conversaciones, con poca adaptación al oyente.	No participa de forma activa en conversaciones ni sigue las reglas de interacción social.

Anexo 4. Carta de permiso para grabación

_____, Sonora a __ de _____ de 2024

Autorización para la grabación en video del menor de edad

Yo Sr./Sra. _____ con INE o pasaporte n° _____, padre/madre o tutor del estudiante _____ doy mi consentimiento para que la maestra Diana Michelle Cordova Vejar con INE o pasaporte n° _____, grabe en video la aplicación del instrumento para conocer acerca de la etapa del lenguaje en la que se encuentra mi hijo/a.

Entiendo que el uso de la grabación es con el fin de recolectar información que será utilizada para la redacción de tesis de maestría y que será completamente anónimo.

Nombre y firma de padre/madre o tutor legal.

Lista de Tablas y Figuras

Tablas

Tabla 1 Clasificación de las principales alteraciones del lenguaje oral, basado en la aparición de dificultades en la vertiente expresiva (trastornos del habla), en la comprensiva-expresiva (trastornos de lenguaje) y en la pragmática (trastornos de la comunicación)

Tabla 2 Ejemplos de Barreras para el Aprendizaje y la Participación

Figuras

Figura 1 Disposiciones del artículo 7mo, apartado II

Figura 2 Esquema del marco teórico

Figura 3 Categorías de Barreras para el Aprendizaje y la Participación

Figura 4 Grupo que surge de las respuestas del estudiantado de la región de Guaymas al cuestionario del desarrollo del lenguaje

Figura 5 Nivel Fonológico

Figura 6 Nivel Morfosintáctico

Figura 7 Nivel Semántico

Figura 8 Nivel Pragmático

Figura 9 Grupo que surge de las respuestas del estudiantado de la región de Puerto Peñasco al cuestionario del desarrollo del lenguaje

Figura 10 Nivel Fonológico

Figura 11 Nivel Morfosintáctico

Figura 12 Nivel Semántico

Figura 13 Nivel Pragmático

Figura 14 Comparación Nivel Fonológico

Figura 15 Tipos de Errores en la Producción Fonológica.

Figura 16 Gravedad de las Dificultades

Figura 17 Fonemas afectados

Figura 18 Errores Fonológicos Identificados

Figura 19 Comparación Nivel Morfosintáctico

Figura 20 Comparación Nivel Semántico

Figura 21 Comparación Nivel pragmático