



Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

**PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE LICENCIANDA EN
PSICOPEDAGOGIA**

TEMA

**El trastorno semántico-pragmático y su incidencia en las habilidades
fonológicas en estudiantes de 5to grado de EGB, de la Unidad Educativa
Particular Bilingüe Ecomundo, Guayaquil, Ecuador.**

Tutor

KENIA ORTIZ FREIRE

TÍTULO

Autores

ASTRID ARIANA GALLO VALVERDE

MERLY DOMÉNICA MACÍAS MOLINA

2018



**Presidencia
de la República
del Ecuador**



**Plan Nacional
de Ciencia, Tecnología,
Innovación y Saberes**



SENESCYT
Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia,
Tecnología e Innovación

REPOSITARIO NACIONAL EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

FICHA DE REGISTRO de tesis

TITULO Y SUBTITULO:

El trastorno semántico-pragmático y su incidencia en las habilidades fonológicas en estudiantes de 5to grado de EGB, de la Unidad Educativa Particular Bilingüe Ecomundo, Guayaquil, Ecuador.

AUTOR/ES:

Astrid Ariana Gallo Valverde
Merly Doménica Macías
Molina

REVISORES:

Msc. Nury Sánchez Mendieta

INSTITUCIÓN:

UNIVERSIDAD LAICA
VICENTE ROCAFUERTE DE
GUAYAQUIL

FACULTAD:

EDUCACIÓN

CARRERA:

Psicopedagogía

FECHA DE PUBLICACIÓN:

2018

N. DE PAGS:

107

ÁREAS TEMÁTICAS: Formación Personal Docente y Ciencias de la Educación

PALABRAS CLAVE:

Trastorno semántico- pragmáticas, habilidades fonológicas, desarrollo de vocabulario, nivel léxico semántico

RESUMEN:		
<p>La presente investigación, <i>El trastorno semántico-pragmático y su incidencia en las habilidades fonológicas en estudiantes de 5to grado de EGB, de la Unidad Educativa Particular Bilingüe Ecomundo, Guayaquil</i>, tiene como objetivos determinar la incidencia del trastorno semántico pragmático en las habilidades fonológicas de los estudiantes de 5to grado de EGB, así como identificar los referentes y antecedentes teóricos sobre el trastorno semántico pragmático y el desarrollo de habilidades fonológicas para escolares primarios. También pretende diagnosticar el estado actual del trastorno semántico-pragmático de cinco estudiantes de 5to grado de Educación General Básica. Se elaboró la propuesta de un manual de ejercicios para perfeccionar las habilidades fonológicas de cinco niños de 5to grado de Educación General Básica. Para lograr estos objetivos se utilizaron como instrumentos una observación áulica a los niños objeto de estudio, así como una encuesta a los docentes que los atienden y a sus padres de familia.</p>		
N. DE REGISTRO (en base de datos):	N. DE CLASIFICACIÓN:	
DIRECCIÓN URL (tesis en la web):		
ADJUNTO URL (tesis en		
ADJUNTO PDF:	SI <input checked="" type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
CONTACTO CON AUTORES/ES: Astrid Ariana Gallo Valverde. Merly Dominica Macías Molina	Teléfono: 0996382294 0996361970	E-mail: ariana9328@outlook.com domenicasaicam@outlook.com
CONTACTO EN LA INSTITUCIÓN:	MGS. GEORGINA HINOJOSA Teléfono: 2596500 EXT. DECANATO E-mail: ghinojosa@ulvr.edu.ec	

Quito: Av. Whymper E7-37 y Alpallana, edificio Delfos, teléfonos (593-2) 2505660/ 1; y en la Av. 9 de octubre 624 y Carrión, Edificio Prometeo, teléfonos 2569898/ 9. Fax: (593 2) 25090500

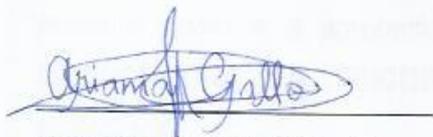
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS PATRIMONIALES

Las estudiantes/egresados(as) Astrid Ariana Gallo Valverde y Merly Doménica Macías Molina, declaramos bajo juramento, que la autoría del presente trabajo de investigación, corresponde totalmente a los/las suscritos(as) y nos responsabilizamos con los criterios y opiniones científicas que en el mismo se declaran, como producto de la investigación realizada.

De la misma forma, cedemos nuestros derechos patrimoniales y de titularidad a la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil, según lo establece la normativa vigente.

Este proyecto se ha ejecutado con el propósito de estudiar El trastorno semántico-pragmático y su incidencia en las habilidades fonológicas en estudiantes de 5to grado de EGB, de la Unidad Educativa Particular Bilingüe Ecomundo, Guayaquil, Ecuador.

Autor(as):



Astrid Ariana Gallo Valverde

C.I. 0931694566



Merly Doménica Macías Molina

C.I. 0952365344

CERTIFICACIÓN DE ACEPTACIÓN DEL TUTOR

En mi calidad de Tutor(a) del Proyecto de Investigación **EL TRASTORNO SEMANTICO-PRAGMATICO Y SU INCIDENCIA EN LAS HABILIDADES FONOLOGICAS EN ESTUDIANTES DE 5TO GRADO DE EGB, DE LA UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR BILINGÜE ECOMUNDO, GUAYAQUIL, ECUADOR.** Nombrado(a) por el Consejo Directivo de la Facultad de Administración de la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil.

CERTIFICO:

Haber dirigido, revisado y analizado en todas sus partes el Proyecto de Investigación titulado **"EL TRASTORNO SEMANTICO-PRAGMATICO Y SU INCIDENCIA EN LAS HABILIDADES FONOLOGICAS EN ESTUDIANTES DE 5TO GRADO DE EGB, DE LA UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR BILINGÜE ECOMUNDO, GUAYAQUIL, ECUADOR"** presentado por los estudiantes **ASTRID ARIANA GALLO VALVERDE Y MERLY DOMINICA MACIAS MOLINA**, como requisito previo a la aprobación de la investigación para optar al Título de **LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA** encontrándose apto para su sustentación



Firma:

Kenia Ortiz Freire

C.I. 0906323084

CERTIFICADO DE ANTIPLAGIO

URKUND

Urkund Analysis Result

Analysed Document: copia TESIS ARIANA Y DOMÉNICA 5 DE JUNIO.docx (D39925534)
Submitted: 6/6/2018 12:01:00 AM
Submitted By: kortizf@ulvr.edu.ec
Significance: 5 %

Sources included in the report:

TESIS HRNAS. GONZALEZ.docx (D13704640)
TESIS AREGLADO TODO 2014.docx (D12842042)
urkum enviar.docx (D23113439)
TESIS para ser revisda.pdf (D10142719)
http://www.robertexto.com/archivo5/trast_semant.htm
http://www.razonypalabra.org.mx/N/N72/Varia_72/27_Rios_72.pdf
<http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/13-3.pdf>

Instances where selected sources appear:

16



DEDICATORIA

Ariana Gallo Valverde:

Dedico este trabajo de investigación a las personas más importantes de mi vida, mi familia; mis padres Gloria Valverde, Milton Gallo y hermanos Jean Carlos Gallo y Eduardo Gallo.

Gracias a su apoyo emocional durante todos estos 5 años de estudios y más, he logrado alcanzar una de las primeras metas en mi vida, para poder continuar con la siguiente etapa, gracias por siempre guiarme y festejar junto a mi cada logro.

Dedico este logro principalmente a Dios que sin él nada sería posible, solo él sabe las luchas que he tenido y con su misericordia me ha ayudado a salir adelante.

Doménica Macías Molina

Dedico mi esfuerzo a mis hermanos, en especial a ti, Héctor Ignacio Macías Molina que desde el cielo intercedes por mí, a Jonathan Macías Molina, Alex Macías Molina por brindarme su apoyo, su tiempo y un hombro para descansar.

A mis padres por acompañarme a lo largo de toda esta experiencia celebrando cada logro y por ser los responsables de mi avance como profesional, gracias a ustedes por ser las razones de mi vida, los amo.

Te dedico a ti mi ser de luz, Etda Carrillo Alvarado, este primer paso al éxito. A ti que desde donde estés espero celebres junto a mí, porque el acompañamiento dejó de ser físico, pero jamás espiritual.

Dedico esto a mis compañeros y docentes que durante largo tiempo compartieron sus experiencias y enriquecieron mis conocimientos.

Lo dedico a todas las personas que han hecho parte de este proceso que durara toda mi vida.

Y por último y no menos importante a Dios, porque todo lo que soy y todo lo que tengo te lo debo a ti padre. El impulso y las ganas de salir adelante a diario son por ti.

AGRADECIMIENTO

Ariana Gallo Valverde

Agradezco principalmente a mis padres Gloria Valverde y Milton Gallo por el tiempo que dedicaban en irme a dejar e irme a ver a la universidad cada día, aun estando cansados por su larga jornada de trabajo, siempre estuvieron conmigo en cada paso a dar, apoyándome hasta el final.

Agradezco a mi madre que todas las noches esperaba a que llegara de la universidad para verme y conversar acerca de mi día, le agradezco esas noches de desvelo, ese apoyo emocional que me ha dado durante toda mi carrera y aún más en el proceso de elaboración de este trabajo de investigación.

Agradezco la compañía infaltable de mi mejor amiga y hermana de vida Doménica Macías, por ser incondicional y por mantenernos juntas hasta el final.

Por último y no menos importante agradezco a mi novio Jesús Blanco por esperarme con paciencia, motivándome y apoyándome durante todo este tiempo y por no desesperar aun estando a la distancia.

Doménica Macías Molina

Agradezco a mis seres amados por ayudarme a llegar al punto en el que me encuentro actualmente. El proceso no fue sencillo pero gracias por incentivar me y mostrarme siempre el camino.

ÍNDICE GENERAL

PORTADA	i
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS PATRIMONIALES	iii
CERTIFICACIÓN DE ACEPTACIÓN DEL TUTOR	v
CERTIFICADO DE ANTIPLAGIO.....	vi
DEDICATORIA.....	vii
AGRADECIMIENTO.....	viii
ÍNDICE GENERAL	ix
ÍNDICE DE TABLAS	xii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xiii
ÍNDICE DE FIGURAS	xiv
INDICE DE ANEXOS	xiv
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	4
1.1 Planteamiento del problema.....	4
1.2 Formulación del problema.....	6
1.3 Sistematización del problema.....	6
1.4 Justificación de la investigación.....	7
1.5 Objetivo general.....	7
1.6 Objetivos específicos.....	8
1.7 Delimitación de la investigación.....	8
1.8 Idea a defender.....	8
1.10 Operacionalización de las variables.....	9
Capítulo II MARCO TEÓRICO	10
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN	10
2.1 Antecedentes de la investigación.....	10
2.2 Marco teórico referencial.....	12
2.2.1 Definiciones de lenguaje.....	12
2.2.2 Dimensiones del lenguaje.....	14
2.2.3 Componentes del lenguaje.....	16
2.2.4 Pragmática.....	16

2.2.5 Léxico –semántico.....	18
2.2.6 Morfosintáctico.....	21
2.2.7 Fonético – fonológico.....	22
2.2.8 Desarrollo fonológico.....	23
2.2.9 Proceso de simplificación fonológica.....	24
2.2.2 Habilidades fonológicas.....	25
2.2.2.1 Trastorno específico del lenguaje (TEL).....	29
2.2.2.2 Bases psicológicas del TEL.....	31
2.2.2.3 Clasificación de los trastornos específicos del lenguaje.....	32
2.2.2.4 Características lingüísticas del niño con TEL.....	35
2.3 Marco legal.....	37
2.4 Marco conceptual.....	40
Capítulo III.....	42
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	42
3.1 Fundamentación del tipo de investigación.....	42
3.2 Métodos, técnicas e instrumentos de la investigación.....	43
3.3 Datos de población y muestra.....	43
3.4 Fuentes, recursos y cronograma.....	44
3.4.1 Fuentes de información.....	44
3.4.2 Recursos que se utilizaron en el trabajo.....	44
3.5 Procesamiento, presentación y análisis de los resultados.....	45
3.5.1 Ficha de observación áulica dirigida a estudiantes.....	45
Fuente: Ficha de observación áulica.....	46
Realizado por: Las investigadoras.....	46
3.5.3 Entrevista a padres de familia.....	63
3.6 Conclusiones preliminares.....	64
Capítulo IV.....	65
PROPUESTA.....	65
4.1 Título de la propuesta.....	65
4.2 Justificación de la propuesta.....	65
4.3 Objetivo general de la propuesta.....	66
4.4 Objetivos específicos de la propuesta.....	66
4.5 Listado de los contenidos y esquema de la propuesta.....	66

4.6 Desarrollo de la propuesta.....	67
4.7 Validación de la propuesta.....	77
CONCLUSIONES.....	81
RECOMENDACIONES.....	82
ANEXOS	90

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla Nro. 1 Operacionalización de las variables.....	9
Tabla Nro. 2 Componente y unidades de análisis.....	15
Tabla Nro. 3 Características lingüísticas del niño con TEL.....	35
Tabla Nro. 4 Población y muestra.....	43
Tabla Nro. 5 Recolección de datos del presupuesto	44
Tabla Nro. 6.- ¿Limita sonidos y palabras simples?.....	45
Tabla Nro. 7¿Es capaz de mantener una conversación?	46
Tabla Nro. 8¿Su conversación es fluida?.....	47
Tabla Nro. 9¿Responde a órdenes sencillas?.....	48
Tabla Nro. 10¿Presta atención de manera sostenida?.....	49
Tabla Nro. 11 ¿Mantiene contacto visual con el profesor?	50
Tabla Nro. 12¿Realiza preguntas acerca del tema tratado en clases?	51
Tabla Nro. 13¿Responde de manera coherente las preguntas que el profesor formula?	52
Tabla Nro. 14 ¿Se frustra con facilidad en aquellas actividades que no puede realizar?.....	53
Tabla Nro. 15 ¿Mantiene buenas relaciones con el resto de sus compañeros?.....	54
Tabla Nro. 16¿Tiene usted conocimiento acerca de los trastornos del lenguaje?.	55
Tabla Nro. 17¿Tiene conocimientos sobre el trastorno semántico-pragmático?....	56
Tabla Nro. 18 ¿Ha recibido capacitaciones acerca de los trastornos específicos del lenguaje u otros?	57
Tabla Nro. 19 ¿Conoce acerca de estrategias pedagógicas que puedan ser empleadas para el trabajo con niños que presentan trastorno semántico-pragmáticos?	58
Tabla Nro. 20¿Realiza adaptaciones curriculares para trabajar con niños con trastorno semántico-pragmático?	59
Tabla Nro. 21 ¿Sabe usted si el niño tiene apoyo externo?	60

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico Nro. 1 Imitación de sonidos y palabras simples.....	45
Gráfico Nro. 2 Mantenimiento de una conversación	46
Gráfico Nro. 3 Fluidez en la conversación	47
Gráfico Nro. 4 Respuesta a órdenes sencillas	48
Gráfico Nro. 5 Atención de manera sostenida.....	49
Gráfico Nro. 6 Contacto visual con el profesor	50
Gráfico Nro. 7 Respuestas a preguntas de clases	51
Gráfico Nro. 8 Respuestas coherentes a preguntas	52
Gráfico Nro. 9 Frustración hacia no realización de actividades	53
Gráfico Nro. 10 Relaciones con sus compañeros.....	54
Gráfico Nro. 11 Conocimiento sobre trastornos de lenguaje	55
Gráfico Nro. 12 Conocimientos sobre el trastorno semántico-pragmático	56
Gráfico Nro. 13 Capacitaciones acerca de los trastornos específicos del lenguaje u otros..	57
Gráfico Nro. 14 Conocimientos acerca de estrategias pedagógicas para emplear con niños con trastorno semántico pragmático	58
Gráfico Nro. 15 Realización de adaptaciones curriculares.....	59
Gráfico Nro. 16 Conocimientos sobre apoyo externo de los niños	60
Gráfico Nro. 17 Tutora sombra dentro del salón de clases.....	61
Gráfico Nro. 18 Necesidad de herramientas pedagógicas para el docente.....	62

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura Nro. 1 Dimensiones del lenguaje.....	15
Figura Nro. 2 Características de los niños con dificultades semánticas.....	20

INDICE DE ANEXOS

Anexo 1 Ficha de observación áulica.....	90
Anexo 2 Entrevista realizada a docentes.....	91
Anexo 3 Entrevista a los padres de familia	92

INTRODUCCIÓN

Introducción

En la actualidad el trastorno semántico pragmático está tomando fuerza enmarcado dentro de las alteraciones del lenguaje, el trastorno semántico pragmático (SPD) fue descrito en el año 1980. Los niños SPD a una edad muy temprana mostraban tener problemas de comprensión y encontraban dificultades para seguir las instrucciones que no formaban parte de su rutina normal dificultando la ejecución de las instrucciones dadas por el docente.

Resulta importante señalar que son escasos los estudios e investigaciones sobre el desarrollo fonológico en estudiantes que presentan TEL, ya que la mayoría están basados en infantes con un desarrollo normal de lenguaje.

En este Proceso de Enseñanza Aprendizaje (PEA) tan complejo, son muchas las circunstancias que pueden afectar el desempeño del estudiante, como es el caso específico de los que presentan Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), en el que se observan dificultades en algunas habilidades psicolingüísticas que sirven de base para el desarrollo del lenguaje y para la consolidación de las etapas del aprendizaje.

Posterior a varios estudios se observó que el problema era: el escuchar y procesar el significado del lenguaje. Muchos de los niños ignoraban su nombre a temprana edad, pero podían escuchar el teléfono o la campana de la puerta e incluso reaccionar ante el ruido ligero del movimiento de un papel. Algunas veces los niños parecían seguir poco la conversación, mientras que en otros momentos podían dar una explicación detallada de un evento.

Más tarde, sobresalían con frecuencia en matemáticas, ciencias y computación, pero tenían una gran dificultad para escribir una oración coherente o jugar con los

demás niños. Eran incapaces de compartir y de esperar su turno. Podían parecer agresivos, egoístas, mandones, muy confiados, tímidos o retraídos.

Muchos de ellos fueron por ello clasificados como niños con problemas de conducta y fueron sometidos a regímenes de conducta que no siempre funcionaban y dejaban al niño confuso sobre lo que debía hacer.

Los problemas de comprensión generalmente mejoraban y respondían bien a una terapia del lenguaje (fonoaudiología o logopedia), de modo que a la edad de cuatro años muchos de estos niños parecían estar funcionando superficialmente muy bien.

Como a los niños con SPD les es difícil el escuchar con atención, se distraen fácilmente con ruidos fuera del aula o porque otra persona esté hablando en otro lado del cuarto, pueden intervenir bruscamente en conversaciones que no tienen nada que ver con ellos.

Los maestros los describen como poco atentos o impulsivos. Puede que el alto nivel de ruido de la clase les angustie y puede que lo comenten. Algunas veces, cuando los niños con SPD están tratando con todas sus fuerzas de concentrarse en algo, no logran oír ningún lenguaje e ignoran las instrucciones generales en su clase mientras están trabajando. Muchos maestros dicen que a veces tienen que pararse enfrente de los niños con SPD y tocarlos antes de que respondan.

Muchos niños con SPD hacen muy bien sus trabajos escolares, e incluso algunas veces muy por encima del nivel de su edad en relación con su lenguaje formal, pero esto no significa que no tengan dificultades de comprensión.

Lo que sí que significa es que nuestros métodos de examen no están tomando en cuenta las áreas adecuadas, o los que usamos todavía no están estandarizados.

Del mismo modo que los niños con SPD tienen problemas de comprensión sutiles, también tienen dificultades al hablar. Los padres o los maestros no siempre se dan cuenta de esto, ya que estos niños charlan a menudo con mucha fluidez. Es la

forma particular en la cual usan el lenguaje que los identifica como grupo. Es decir, tienen dificultades pragmáticas específicas.

Los niños con SPD tienen un estilo diferente de aprender el lenguaje, por lo que parece aprenden más memorizando que entendiendo lo que cada palabra en particular significa realmente; por tanto, no pueden usar el lenguaje con el mismo alcance y flexibilidad que los demás niños.

Los niños con SPD memorizan grandes cantidades de frases de adultos y como no están seguros de cuáles son las partes más importantes, se lo aprenden todo con mucha exactitud, incluyendo la entonación y el acento de la persona que habla. A veces uno puede escucharse a sí mismo hablando. En conjunto, parece que dicen mucho más de lo que realmente entienden.

CAPÍTULO I DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Este trabajo responde a la línea de investigación de la inclusión socio educativo y atención a la diversidad. Se basa en la línea del desarrollo de la infancia, adolescencia y juventud, dentro del trastorno semántico-pragmático, el que fue originalmente definido en la literatura como Trastornos del Lenguaje en el año 1983 por Rapin y Allen. En aquella época estaba clasificado como síndrome. Dichos autores hicieron referencia a un grupo de niños y niñas que presentaban rasgos autistas leves y problemas específicos de lenguaje semántico-pragmático.

En la infancia temprana los padres frecuentemente describían a sus bebés como bebés modelo o, al contrario, como bebés que parecían llorar demasiado. Muchos de estos niños balbuceaban poco o muy tarde, y utilizaban un lenguaje propio de bebés, "lengua de trapo", mucho más tiempo que otros niños de su misma edad. Sus primeras palabras aparecieron tarde y el aprendizaje del lenguaje era laborioso. Algunos de ellos presentaban también otros trastornos del habla. Los problemas se identificaban normalmente por vez primera entre los 18 meses y los 2 años de edad, cuando el niño tenía pocas o ninguna palabra.

Muchos padres llegaron a pensar en un principio que sus hijos podrían ser sordos, porque aparentemente no respondían al habla. Las evaluaciones mostraron que la mayoría de los niños tenían una buena audición, aunque algunos padecían de otitis media y tenían colocados unos aparatos especiales para asegurar una audición máxima.

En vez de esto, se vio que el problema era el escuchar y procesar el significado del lenguaje. Muchos de los niños ignoraban su nombre a temprana edad, pero podían escuchar el teléfono o la campana de la puerta e incluso reaccionar ante el ruido ligero del movimiento de un papel. A una edad muy temprana en sus vidas, los niños con Trastorno Semántico Pragmático (TSP) mostraban tener problemas de comprensión y encontraban dificultades para seguir las instrucciones que no

formaban parte de su rutina normal. Los problemas de comprensión generalmente mejoraban y respondían bien a una terapia del lenguaje (fonoaudiología o logopedia), de modo que a la edad de cuatro años muchos de estos niños parecían estar funcionando superficialmente muy bien.

Cada estudiante tiene sus características particulares, aun cuando tengan el mismo trastorno, TSP.

Dentro del salón de clases, muchos de los problemas que pueden presentarse en estos estudiantes, es su frustración al no poder expresar sus inquietudes mediante una conversación estructurada y sostenida.

Muchas veces las formas de poder llegar a ellos y que comprendan el tema a tratar es a través de materiales visuales. Uno de los mayores problemas es cuando la estructura de los trabajos tiene que ser escrita con sus propias palabras: fundamentar, sintetizar y analizar estructuras que a ellos se les dificulta.

En 5to Año de Educación General Básica (EGB) en la Unidad Educativa Particular Bilingüe Ecomundo se han identificado cinco estudiantes con el trastorno semántico pragmático, tres de ellos trabajan con tutora sombra, ya que en el momento en que el docente da las indicaciones y actividades diferenciadas, las tutoras ayudan a que los estudiantes puedan mantener la atención a lo que deben realizar.

Dentro de lo que es el referente académico, estos estudiantes con trabajo diferenciado acorde a sus capacidades y modificaciones en el nivel de competencia curricular, pueden desarrollar el pensum académico que están cursando con ciertas acomodaciones en cuanto a dirigir la atención, preguntar constantemente si comprendieron las consignas antes de realizar determinada actividad, hacer llamados de atención en forma general, formularles preguntas sobre la clase y motivar la participación.

A estos estudiantes se les dificulta la construcción lógica de sus ideas al expresar su opinión frente a los demás y plasmarlas en el papel, porque, aunque tienen

interiorizado todo el código alfabético, aun no comprenden satisfactoriamente los diferentes textos, cuentos, afiches, y otros materiales didácticos que se le presentan en la clase.

También suelen presentar ansiedad frente a determinadas situaciones que no logran controlar, puede ser lo mismo ante una evaluación, o por la presencia inesperada de insectos u otro animal, por el que lleguen a sentir temor y esto por supuesto, repercute en la conducta dentro del salón, ya que al no ser controlada puede provocar crisis de ansiedad y esto conlleva a que tenga que ser apartado por un momento de su grupo hasta que se tranquilice.

1.2 Formulación del problema

¿Cómo incide el trastorno semántico pragmático en las habilidades fonológicas de los estudiantes de 5to grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Particular Bilingüe Ecomundo?

1.3 Sistematización del problema

Del estudio de la problemática se derivan las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Cuáles son los antecedentes en el estudio del trastorno semántico pragmático?
- ✓ ¿Cuáles son los referentes teóricos sobre el trastorno semántico pragmático?
- ✓ ¿Cuáles son los referentes teóricos de las habilidades fonológicas?
- ✓ ¿Qué relación hay entre habilidades fonológicas en escolares primarios y trastorno semántico pragmático?
- ✓ ¿Cuán factible resulta la implementación de recursos para contribuir al perfeccionamiento de las habilidades fonológicas en escolares primarios con trastorno semántico pragmático?
- ✓ ¿Qué propuesta de transformación se considera la más efectiva para el perfeccionamiento de las habilidades fonológicas en escolares primarios con trastorno semántico pragmático?

1.4 Justificación de la investigación

El motivo de este proyecto de investigación es ayudar a fortalecer el aprendizaje de los niños de 5to grado de Educación General Básica, que presentan trastorno semántico-pragmático y con ello mejorar su rendimiento académico. En esta investigación también se trabajará con los docentes de la institución.

La presente investigación se considera necesaria a la práctica pues el nivel de Educación General Básica requiere especificidades que deben ser conocidas por los docentes. La investigación propondrá un manual para llevar a la práctica de manera novedosa un sistema de recomendaciones que pueden contribuir a mejorar la práctica de los procesos de aprendizaje con niños que sufran de trastornos semánticos pragmáticos.

También la propuesta contiene sugerencias y estrategias metodológicas que constituirán vías para el mejoramiento del quehacer en el seguimiento del trastorno semántico-pragmático.

El presente estudio puede propiciar la generación de reflexiones y debates académicos sobre el conocimiento existente relacionado con este trastorno, lo que puede favorecer los saberes de los docentes, padres y estudiantes. También como resultado de la investigación pueden elaborarse presentaciones y artículos que contribuyan a aclarar conceptos y modos de actuación sobre el trastorno semántico-pragmático en los estudiantes.

1.5 Objetivo general

Determinar la incidencia del trastorno semántico pragmático en las habilidades fonológicas de los estudiantes de 5to grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Particular Bilingüe Ecomundo, Guayaquil, Ecuador.

1.6 Objetivos específicos

- Identificar los referentes y antecedentes teóricos sobre el trastorno semántico pragmático y el desarrollo de habilidades fonológicas para escolares primarios.
- Especificar características básicas del trastorno semántico-pragmático para determinar su incidencia en las habilidades fonológicas de cinco estudiantes de 5to grado de Educación General Básica.
- Elaborar un manual de ejercicios para perfeccionar las habilidades fonológicas de cinco niños de 5to grado de Educación General Básica.

1.7 Delimitación de la investigación

La investigación se encuentra delimitada al km. 2 ½ Av. Juan Tanca Marengo, Guayaquil en la Unidad Educativa Particular Bilingüe Ecomundo e involucra a cinco niños de 5to grado y a sus docentes de dicha Institución. En cuanto al alcance del proyecto, es de señalar que comprende el nivel de profundidad desde la perspectiva de sus objetivos propuestos y sus respectivas variables.

El alcance será descriptivo, considerando el objeto de estudio en sus cualidades más destacadas, las que llevarán valoraciones junto a la descripción. Además, la investigación alcanzará el nivel explicativo al procurar la determinación de características y propiciar el entendimiento y la comprensión del estado actual del objeto y de la propuesta que se realizará, en esta investigación se ejecutará trabajo de campo y se elaborará una propuesta que se espera pueda contribuir al cambio.

1.8 Idea a defender

El trastorno semántico pragmático influye negativamente en las habilidades fonológicas de los estudiantes de 5to grado de Enseñanza General Básica de la Unidad Educativa Particular Bilingüe Ecomundo, Guayaquil, Ecuador.

1.9 Identificación de las variables

Variable Independiente:

Trastorno semántico-pragmático

Variable Dependiente:

Habilidades fonológicas

1.10 Operacionalización de las variables

Tabla . 1 Operacionalización de las variables

Variable independiente	Dimensión	Indicadores
Trastorno semántico-pragmático: “Trastorno específico del desarrollo del lenguaje caracterizado por presentar alteraciones del contenido (semántica) y del uso (pragmática) del lenguaje” (Rapen- Allen 1980-42)	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso narrativo y conversacional en ocasiones pobre o distorsionado. • Marcado déficit de recuperación léxica en su lenguaje espontáneo. • Insuficientes habilidades para tomar/iniciar la palabra 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrenamiento en habilidades de representación semántica. - Entrenamiento en recuperación
Variable dependiente	Dimensión	Indicadores
Habilidades fonológicas: La habilidad de escuchar, identificar, producir y trabajar con los sonidos y los patrones de sonido del lenguaje verbal (Jiménez, 1991- 49)	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha • Conexión de sonidos • Separación en sílabas 	<ul style="list-style-type: none"> • Detección de sonidos, sílabas y rimas en las palabras que escucha. • Práctica de sonidos iniciales. • Separación de palabras compuestas.

Elaboración propia

Capítulo II MARCO TEÓRICO

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Antecedentes de la investigación

A esta investigación le sirvieron de antecedentes por su similitud con el tema las siguientes investigaciones:

2011, *La Escuela de Lenguaje desde la mirada de sus actores principales*, de Belguin Miranda Madrigal, Universidad de Chile, Santiago de Chile.

Es ineludible que el lenguaje es importante en todos los ámbitos de la vida de las personas, ya que es mediante el lenguaje que se comprende y se comparte la realidad de la vida cotidiana con los semejantes.

Así mismo se reconoce que hay patologías que pueden alterar su adecuada adquisición y desarrollo, dentro de las que se encuentra el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), el cual puede afectar todos o algunos de los componentes del lenguaje, manifestándose en problemas tanto de expresión como de comprensión y que a su vez si no es tratado a una edad temprana puede degenerar en problemas de aprendizaje, tanto del lenguaje escrito, como en la memoria de trabajo y las habilidades metalingüísticas, entre otras; a la vez que podría interferir con un adecuado proceso de socialización tanto primaria como secundaria, del niño o niña al generarse problemas de comunicación que obstruyan la vida familiar como la escolar, pudiendo declinar también en problemas de autoestima en el estudiante. (Aguado, 2004, pág. 132)

2016, *Propuesta didáctica para la mejora de la comunicación en alumnado con Trastorno del Espectro Autista*, de Laia Sala Gorgas, Universidad Internacional de la Rioja, España.

Las dificultades pragmáticas en los trastornos específicos son aquellas en las que el niño hace uso de gestos y conductas no verbales para mantener la interacción con el interlocutor, el uso del lenguaje oral para funciones comunicativas muy primarias (beber, comer, dormir...), ausencia de espontaneidad en las

conversaciones con otros y competencia conversacional muy limitada (Acosta y Moreno, 2001).

La pragmática es imprescindible para comprender el mensaje que nos envía el emisor. Muchas veces se dan cosas por sabidas, por el contexto, por la experiencia, por lo cultural (...) concluyeron que no falla el proceso de inferencias, lo que falla es el lenguaje; el déficit en el lenguaje limita el proceso de comprensión de las inferencias. (Jurado & Bernal, pág. 2010).

2016, *Estrategia pedagógica para mejorar el aspecto semántico en los niños y niñas de cinco y seis años del grado transición en el colegio "Tomás Cipriano de Mosquera*, IED de Johanna Amaya Sequeda, Sandra Avendaño González, Sandra Milena Galeano, Universidad Libre, Colombia.

El lenguaje se divide en tres componentes esenciales: forma, contenido y uso (Bloom & Lahey, 1978). La forma incluye la sintaxis, la morfología y la fonología.

El contenido abarca el significado o semántica, mientras que el uso hace referencia a cómo se utiliza el lenguaje en situaciones concretas, a este uso se le denomina pragmática.

Estos componentes se describirán de forma breve para conocer cómo se adquieren y desarrollan: Fonología: es la disciplina que estudia las reglas que gobiernan la estructura, la distribución y la secuencia de los sonidos del habla y la configuración de las sílabas; es el estudio del material sonoro, de los fonemas (Owen, 2003).

El proceso de la adquisición fonológica inicia desde el nacimiento con la emisión de los primeros sonidos, etapa pre lingüística y se continúa de forma progresiva y gradual, hasta la edad de los cuatro años aproximadamente, cuando la mayoría de los sonidos aparecen discriminados en palabras simples.

El proceso se termina hacia la edad de los seis o siete años, etapa en la que se dominan determinadas sílabas y fonemas complejos (Acosta, 1996). De lo anterior, podemos resaltar la importancia de estimular este componente en los niños de edad preescolar, a través del desarrollo de habilidades fonológicas como las rimas, aislar fonemas, segmentación silábica, entre otras. (Acosta, 2013, pág. 114)

2015, Dificultades del lenguaje oral en niños y niñas del primer año de Educación Básica de la escuela “Juan Montalvo”, de Yomary Elizabeth Huanga García, Universidad Técnica de Machala, Machala, El Oro, Ecuador.

Dentro de los procesos de enseñanza- aprendizaje, principalmente en los primeros años de Educación Básica, es susceptible presenciar niños o niñas con retraso en el desarrollo del lenguaje, además adquirir malos hábitos en la lecto-escritura y pre-lectura; son dificultades de lenguaje en la etapa escolar sin lugar a duda; constituye un problema de adaptación al medio escolar; que debe ser afrontado por los maestros, padres de familia, autoridades competentes y la sociedad.

Se han detectado en las instituciones educativas, en centros de desarrollo infantil y en programas de educación inicial; que no adoptan medidas, habilidades y actitudes para suplir las falencias de los trastornos del lenguaje; aprender a identificar que procesos son convenientes que favorezcan el desarrollo lingüístico infantil; debido a una desinformación, desinterés, desmotivación, falta de juegos lúdicos, innovación de recursos didácticos pedagógicos dinámicos que se da a través del desarrollo de destrezas, competencias en el inter-aprendizaje del niño en su etapa escolar, para su integración participativa de vinculación con el entorno social y educativo.

2.2 Marco teórico referencial

2.2.1 Definiciones de lenguaje

En inglés, el término lenguaje, es utilizado igual para los términos lengua y lenguaje y quizás por eso, es que se pueden crear a la hora de colocar para ambos términos

en el mismo concepto, porque incluye todos los tipos de lenguajes, siempre y cuando expresen una comunicación. El término lengua, en cambio, se refiere al lenguaje de uso unívoco del ser humano, por cuanto se refiere al lenguaje escrito y al hablado, como lenguajes convencionales y como expresión de un sistema organizado de signos.

Con el desarrollo de las ciencias psicolingüística, sociolingüística y la pragmática esta definición de "...sistema de signos " ha sido revisada y se ha preferido la de "medio de comunicación social humana", considerando actualmente la comunicación social, de mayor relevancia que la mera representación de una realidad. (Guardia de Viggiano, 2014, pág. 132)

Por lo citado por esta autora, se infiere que el lenguaje está formado por un conjunto de sonidos básicos, llamados fonemas, unas unidades elementales de significado, los morfemas y la gramática, compuesta a su vez de la semántica (los significados) y la sintaxis (las normas de ordenación de las palabras)

Otras autoras refieren que:

El concepto de lenguaje como una totalidad quiere decir que son las condiciones básicas de la vida social es comprender la realidad, clasificándola ordenadamente según las palabras comunicadas y expresar en forma eficaz, actuando sobre los demás para dejar constancia de nuestra presencia. En este proceso, del lenguaje que actúa como medio. (Alcalde Centeno & Panes Corvalán, 2013, pág. 64)

Con esto podemos decir que el lenguaje es un vocablo o una palabra que se emplea en diferentes sentidos, se entiende por lenguaje humano al conjunto de signos articulados a través de los cuales se comunican las personas; o sea, un conjunto sistemático de signos que permiten determinado tipo de comunicación. Por eso se dice que el lenguaje es una actividad humana que nace con el hombre, que es exclusivo de él y le sirve para comunicarse y relacionarse con los demás porque puede a través de él puede comprender y expresar mensajes.

El lenguaje es considerado como un instrumento básico e imprescindible para el desarrollo del pensamiento constituyendo una herramienta fundamental en la

formación del ser humano, siendo su valor principal la capacidad de expresar y comprender ideas, pensamientos, sentimientos y conocimientos, estando implicado en todo el desarrollo del individuo. (Salvador Mata & Gutiérrez Cáceres, 2014, pág. 48)

Además de lo expresado por este autor, debe agregarse que el lenguaje es el principal instrumento para la incorporación de los seres humanos a la sociedad donde viven y por lo tanto está estrechamente vinculado con el desarrollo intelectual del individuo, y es la herramienta más importante para la apropiación de los saberes, para la interpretación de la realidad que lo rodea, en su socialización y en la transmisión cultural.

Como se puede observar existen muchas definiciones otorgadas al término lenguaje. Cada una de ellas con sus propias particularidades. No obstante, pese a su disparidad, estas definiciones del lenguaje permiten entrever ciertas regularidades.

Una de ellas quizás la más importante es que, de un modo u otro, todas las definiciones recogen o dan cuenta desde la perspectiva de la comunicación social la diversidad de signos lingüísticos inmersos en una población puede ser una “amenaza” al pretender comunicar un mensaje que requiera acciones en el receptor. El desconocimiento de las características lingüísticas que distinguen la población a la cual se pretende dirigir un mensaje, puede tener influencia en el proceso de comunicación por la ausencia de empatía lingüística inmersa en la estructura del lenguaje utilizado.

2.2.2 Dimensiones del lenguaje

Es sabido que el campo del lenguaje es muy amplio y muy complicado si se quiere explicar desde una sola perspectiva por lo que una sola no es suficiente para explicar las diversas implicaciones del mismo.

Las dimensiones del lenguaje tratan de observar este fenómeno desde su humanidad y cada una de ellas proyecta su enfoque o punto de vista.

A la hora de plantearse la posibilidad de efectuar un análisis del lenguaje oral, ya sea con la finalidad de evaluar o identificar las dificultades que puedan presentarse con él dentro del ámbito educativo, se necesita contar con una base teórica sobre las distintas dimensiones que componen el lenguaje.

A continuación, se presenta en forma de esquema las dimensiones del lenguaje:

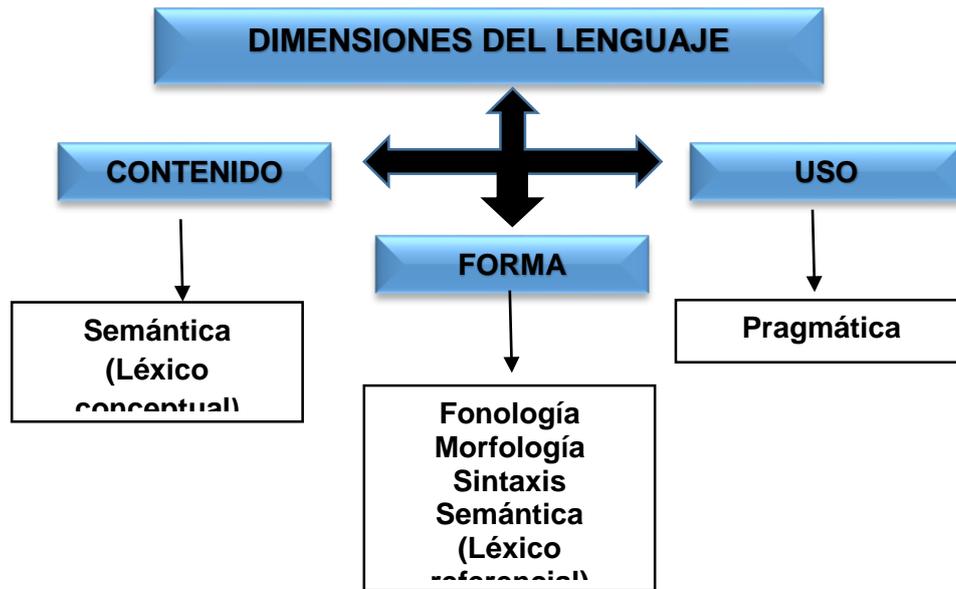


Figura. 1 Dimensiones del lenguaje
Elaboración propia

Tabla. 2 Componente y unidades de análisis

DIMENSIONES	COMPONENTES	UNIDADES DE ANÁLISIS
Forma	Fonológico	Fonema Sonido Palabra/morfema
Contenido	Fonético	Oración Palabra/morfema palabra
Uso	Morfo-sintáctico	Contexto discurso

Elaboración propia

2.2.3 Componentes del lenguaje

El lenguaje es un sistema complejo constituido por diversos elementos, los cuales deben ser estudiados por separado para un mayor entendimiento de los mismos, así como para su análisis. Es por ello, que hay que referirse al estudio del lenguaje y su relación con la evolución de la comunicación lingüística, considerando a la lengua como un código que se construye a través de las interacciones que de producen entre forma, contenido y uso de la misma.

2.2.4 Pragmática

Los actos de habla y el uso de la lengua son el objetivo de la pragmática. Al hablar utilizamos la lengua que es parte esencial de nuestra interacción social, la cual depende a su vez de normas, obligaciones y necesidades.

Se consideran tres actos de habla: acto ilocutivo (las palabras pertenecen a un vocabulario y organizadas de acuerdo a un sistema gramatical), acto locutivo o acto comunicativo propiamente dicho (es la forma que se utiliza en una locución) y acto perlocutivo (efectos de la emisión verbal sobre el interlocutor). (Siguan, 2013, pág. 128)

El aspecto ilocutivo de los actos de habla se refiere al hecho de que las palabras y oraciones no solo se emplean para nombrar cosas o describir al mundo sino también para hacer cosas como interrogar, exclamar, prohibir, y pedir, entre otras acciones.

Cada edad existe una función dominante: la interaccional, por ejemplo, se emplea para la relación con otras personas y se da casi siempre entre de los 5 a los 6 años, la imaginativa, que está comprendida en las edades de 7, 8 y 9 años y la de carácter informativo por la que se caracterizan los 10 años.

Es interesante también anotar que el grupo de niños empleado en este estudio mostró un descenso generalizado de funciones emitidas con 7 años al inicio de la

escolaridad obligatoria. En los primeros años infantiles, la función más empleada es la interaccional y a los 6 años es cuando se muestran los valores más altos con respecto a cualquier año estudiado en el uso de funciones lingüísticas.

A partir de los 8 años comienza el pensamiento lógico-concreto y con él se produce un relativo despliegue en la utilización de la función representativa, que se concreta a los 10 años y es la que predomina en el discurso de esta edad. Se caracteriza por incidir en los elementos informativos de la comunicación frente a los otros que componen el acto lingüístico. Esta función incluye la descripción de sucesos o acontecimientos en forma de secuencias y en este proceso inciden los sucesos más importantes, y es la que después va a ser más utilizada en el lenguaje adulto, siendo su máximo exponente el discurso narrativo.

Se establecen siete funciones fundamentales en el lenguaje infantil y defiende que el lenguaje evoluciona de forma paralela a la aparición de las funciones pragmáticas. Estas funciones son: Instrumental utilizada para satisfacer necesidades, reguladora usada para controlar la conducta de otra persona, interactiva emplea para establecer contacto con los interlocutores, personal, para manifestar el estado de ánimo, heurística con el fin de obtener mayor conocimiento sobre el entorno, imaginativa para concebir y elaborar su propio entorno y representativa con el objeto de intercambiar información. (Serra & Bosh, 2015, págs. 2-13).

La conversación, la narración, el discurso expositivo y la composición de textos escritos son los ejemplos de discurso. El texto será el producto de la actividad discursiva que, puede ser lo mismo verbal que escrito. Los textos, aunque pueden ser muy diversos, se trabajan bajo unas cuantas estructuras que constituyen su esqueleto o armazón. Todos los textos tienen una estructura narrativa que incluye el planteamiento, el marco o situación inicial, el desarrollo o complicación de la situación inicial y el desenlace o resolución de la historia.

Las funciones rituales (expresiones aprendidas), respuesta (a partir del discurso del hablante que responde a preguntas del interlocutor y vinculada al diálogo) y no verbales (tono de voz, miradas, muecas, etc.). Estos aseguran que los niños

muestran un desarrollo inverso en las funciones instrumental y reguladora y en los elementos no verbales, es decir, a medida que aumentan con la edad disminuyen el número de funciones lingüísticas emitidas por ellos. Sin embargo, el desarrollo en el resto de las funciones es progresivo, ya que según avanza aumenta sus valores de uso. (Lennenberg, 2013, pág. 86).

De este modo, existen condiciones que son necesarias para que el acto de habla sea efectivamente realizado y, por otro lado, condiciones que son necesarias para que el acto de habla no sea defectuoso.

2.2.5 Léxico –semántico

El desarrollo del lenguaje en las personas pasa por dos fases: el pre lingüístico y la lingüística. La etapa pre lingüística es donde se expresan manifestaciones que todavía no definen bien un carácter lingüístico, ejemplo de ello son los gorjeos y balbuceos. A partir más o menos del año ya empieza a definirse mejor la etapa lingüística, en la que los niños empiezan a producir sus primeras palabras, y el desarrollo progresivo de los demás componentes del lenguaje.

Es en este momento en la que ya se puede decir que el niño empieza a apropiarse de un léxico receptivo, es decir, empieza a crear un grupo de palabras que pueden ser ya comprendidas por él, y que se ve muy determinado por el entorno que lo rodea y el empleo que le dé a esas palabras que va incorporando a su vocabulario. Este léxico se comienza a desarrollar incluso antes de la producción misma de palabras, es por ello, que para lograrlo debe antes tener una exacta comprensión de esas palabras que comienza a producir.

El desarrollo del componente semántico en el niño es un proceso complejo que suele presentar algunos errores o dificultades en el transcurso. Este componente puede ser analizado desde el punto de vista comprensivo o receptivo y desde el punto de vista expresivo o productivo.

Una dificultad semántica se refiere al poco nivel (o falta) de comprensión y expresión de los significados de las palabras, lo que implica además el uso inadecuado de las palabras en la oración, diálogos, comunicación en general. La no comprensión del significado de las palabras, lleva al niño a la manifestación de ciertas conductas que son consideradas dificultades o errores. (Navarro, 2013, pág. 321).

Lo referido por este autor, lleva a la conclusión de que es muy importante el componente semántico y su correcto desarrollo porque es un elemento que influye de manera significativa en el desarrollo de otras habilidades, ya que el componente semántico, y muy particularmente el vocabulario, son necesarios para poder enfrentar luego procesos tan relevantes como la lectoescritura, y todo lo que esto trae consigo como es la comprensión y la producción oral y escrita, y el rendimiento académico en sentido general.

Por otra parte, se puede decir que se está ante un niño con dificultades semánticas cuando se observa que es incapaz de comprender y de expresar adecuadamente el contenido del significado de su lengua, y, por lo tanto, comete errores a la hora de insertar en su repertorio lingüístico aquellos elementos y unidades de la lengua que le dan significado a las palabras, o si incumple las reglas del ordenamiento lógico de los vocablos en el momento de elaborar determinadas estructuras lingüísticas.

Uno de los signos de que el niño presenta dificultades en el lenguaje, es una aparición tardía de las palabras. Los niños con este tipo de dificultad son un poco más lentos en cuanto a la incorporación de palabras nuevas en su vocabulario, si se les compara con otros niños de similar edad lingüística. Estas dificultades se caracterizan por pobreza de vocabulario e incorporación lenta de vocablos, esto se refleja, por tanto, en un menos desarrollo de las habilidades para relacionar significados.

En los casos más graves, sin embargo, los problemas pueden dar lugar a la presencia de un discurso entrecortado y con abundantes pausas, utilización de gestos indicativos en apoyo o en sustitución del término al que no logran acceder,

así como en el abuso de etiquetas genéricas e inespecíficas. (Navarro, 2013, pág. 325).

De la misma manera, puede observarse un significativo déficit de recuperación léxica en su lenguaje espontáneo, este puede manifestarse por el uso de pausas excesivas, repeticiones, producciones imprecisas, y sustitución de componentes léxicos por muletillas o interjecciones.

En la práctica, se observa que estos problemas se pueden dar a nivel léxico como semántico, tomando diferentes matices, y los cuales se exponen en el gráfico.

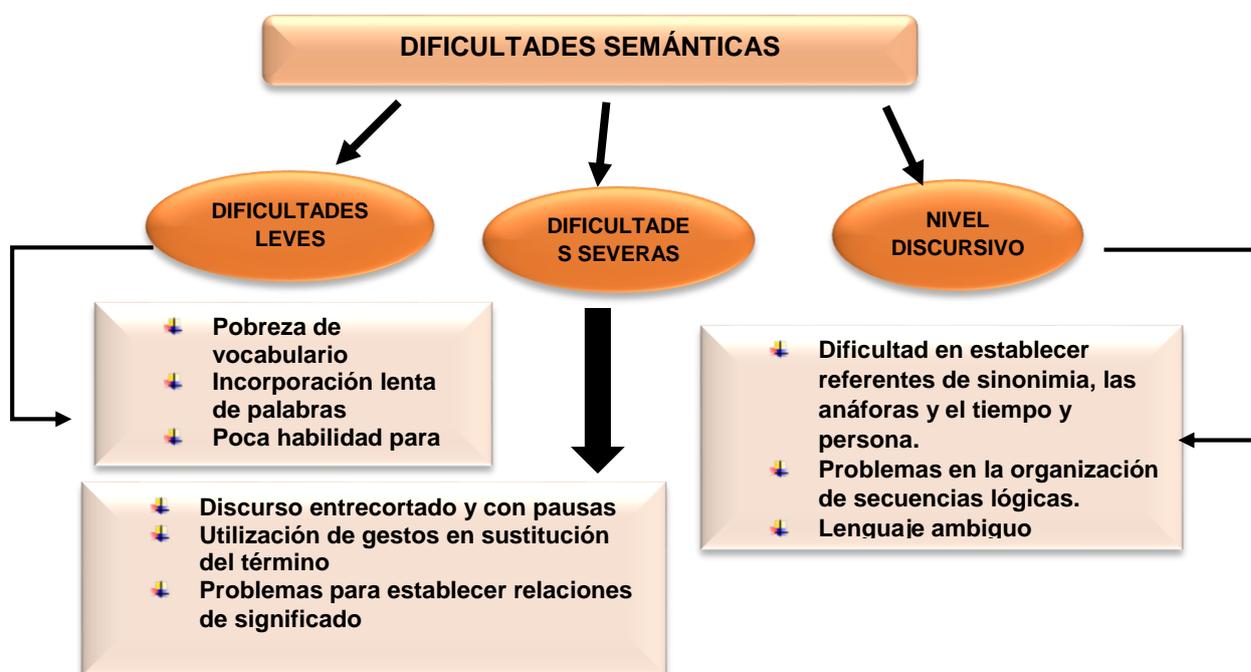


Figura. 2 Características de los niños con dificultades semánticas

Elaboración propia

Como se puede observar en el gráfico 2 el análisis de la evaluación semántica en el desarrollo del lenguaje del niño, se hace necesario evaluar cómo el niño usa cada palabra, si la produce de manera convencional y si existen variaciones en la extensión de las palabras, asimismo se debe observar si emplea circunloquios, parafrasis y neologismos, porque de esta manera se facilita la detección temprana de trastornos léxicos y también es recomendable detectar si estos trastornos están referidos o no algún tipo de palabra en específico ya sea verbos o sustantivos, etc.

De los diversos componentes lingüísticos, el semántico es que por lo regular recibió menos atención en las investigaciones acerca del lenguaje infantil, y esto quizás sucedió por las dificultades que trae consigo el hecho de observar y analizar el proceso de adquisición del significado de los vocablos.

En el desarrollo semántico del lenguaje es preciso llegar a profundizar en el significado que para los niños tienen las unidades lingüísticas y el nivel de complejidad que conlleva para ellos alcanzar esta representación mental, por lo que solo es posible una observación indirecta, a través del comportamiento de los niños.

2.2.6 Morfosintáctico

Tratar de establecer una separación entre la estructura de las palabras y el orden en que se relaciona entre sí es un poco superficial ya que la palabra y su organización dentro de la oración son elementos que están muy relacionados y se vuelven indisolubles a la hora de lograr la comprensión de los mensajes.

Por eso, al analizar el desarrollo morfo-sintáctico y explicar cómo se llega a la estructura gramatical, hay que atender a su interacción, lo mismo en los aspectos morfológicos como en los sintácticos, ya que los dos ayudan a entender la organización de las unidades y estructuras lingüísticas, y posibilitan, a su vez las funciones que se establecen entre ellas.

El lenguaje del niño se desarrolla de manera progresiva hasta alcanzar el modelo de oración gramatical del adulto, al que llega a través del desarrollo suficiente de la competencia lingüística, la cual hace referencia al conocimiento que el hablante tiene acerca de la estructura y de las condiciones de uso de su lengua (Acosta V. , 2013).

La competencia lingüística es el saber sobre una lengua y su uso, o tener un grupo de conocimientos sobre el valor significativo de los signos de las que está compuesta, de la misma manera es el conocimiento de las reglas de combinación de estos signos para poder formar mensajes con ellos.

A partir de los 4 años y medio, aproximadamente el desarrollo morfosintáctico se caracteriza por la apropiación y el dominio progresivo de las diferentes estructuras gramaticales más complejas, las cuales ya deben estar interiorizadas cuando el niño alcanza los seis o siete años.

2.2.7 Fonético – fonológico

La lengua es el instrumento básico de la comunicación humana y se sustenta en el uso de los elementos sonoros, cuya selección y la manera de organizarlos como sistema propio por parte de un grupo permite el intercambio social de este grupo mediante el habla, por lo que el habla es la producción de sonidos con un objetivo comunicativo determinado que facilita el intercambio de significados.

Para ilustrar esto existen dos disciplinas que se relacionan mucho entre sí: la fonética y la fonología, y es bueno aclarar que, aunque se relacionan mucho, y se complementan son disciplinas distintas.

La fonética estudia las características físicas de los sonidos desde un punto de vista acústico, mientras que la fonología se encarga del estudio de las unidades funcionales más pequeñas, los fonemas, que son los que permiten la construcción de unidades superiores de carácter significativo.

Si se analiza de manera independiente cada fonema de la palabra “mesa” m/e/s/a/ nos damos cuenta de que son unidades distintivas, carentes de significado, pero que reunidas en esa secuencia se constituyen en una unidad superior, de significado concreto y definido, reconociéndola como unidad funcional de carácter léxico. La identificación de estas unidades y su reconocimiento metalingüístico es un componente esencial en el proceso de la competencia lectoescritura (Acosta V. , 2013).

Las cadenas de sonidos pueden ser interpretadas porque se tiene un registro fonológico, que permite reconocer las unidades de sonido y las secuencias de estas

unidades y a su vez, ellas son las que permiten el poder hacer una representación gráfica de las mismas y reconocerlas de manera gráfica en los procesos iniciales de lectura.

De esta concepción es que se debe partir a la hora de entender que el sistema fonológico y su adecuado desarrollo dependen del conocimiento de los diferentes elementos fonéticos y de las reglas que permiten la correcta combinación de los mismos.

2.2.8 Desarrollo fonológico

Algunos autores, entre ellos, Stampe, considera que existen cuatro estadios en el desarrollo fonológico del niño desde el momento del nacimiento hasta alrededor de los 7 años.

El primero de ellos se da en el período pre lingüístico y corresponde a la etapa del balbuceo manteniéndose hasta el primer año, momento en el que aparecen las primeras palabras. Durante esos momentos se desarrolla la capacidad de discriminación perceptiva, en la que experimenta con los sonidos que ya es capaz de producir, los cuales son básicamente vocálicos y consonánticos bilabiales, a los que se suman posteriormente otras consonantes más anteriores. (Stampe, 1969, pág. 204).

A lo dicho por este autor se puede agregar que también este periodo se caracteriza por la aparición de la imitación, el niño logra imitar nuevos sonidos no solamente de manera inmediata, sino que también ya está en la capacidad de reproducirlos después de un tiempo determinado.

El segundo se encuentra ya dentro del período lingüístico que abarca desde los 12 a los 18 meses y se caracteriza por la aparición de las primeras cincuenta palabras. El tercer estadio comprende desde los 18 meses hasta los cuatro años y se caracteriza por la expansión fonológica y la aplicación de mayor número de PSF, el

cuarto estadio comprende desde los 4 hasta los 7 años y es el momento del dominio de la producción correcta de un gran número de palabras, debiendo desaparecer los procesos de simplificación fonológica por completo al concluir este periodo. (Stampe, 1969, pág. 206).

Se puede concluir entonces que los niños adquieren el sistema fonológico mediante la oposición de rasgos pertinentes, es decir, a las cualidades fónicas que conforman las características de los fonemas y que son capaces de diferenciar los significados. El tipo de contraste es un aspecto fundamental en el proceso de apropiación de los fonemas de la lengua, y este proceso comienza por la capacidad del niño de distinguir entre consonantes y vocales, y de ella, las diferencias y la relación que se establece entre los elementos cerrados y los abiertos.

2.2.9 Proceso de simplificación fonológica

La simplificación fonológica es un proceso en el cual los niños tienden a simplificar las palabras mediante estrategias conocidas como procesos de simplificación fonológica (PSF). De acuerdo a este punto de vista, un adecuado desarrollo fonológico lleva consigo una progresiva eliminación de los PSF hasta lograr que el niño pueda emitir los vocablos según el modelo adulto. Esta eliminación coexiste con la adquisición del sistema de fonemas. Los niños con dificultades en el desarrollo fonológico mantienen procesos en edades en que ya debieran haberlos eliminado, por eso sus enunciados se asemejan a los de niños más pequeños. Se caracterizan, porque persisten en ellos en el tiempo de procesos fonológicos característicos de las edades tempranas. Es frecuente que problemas de esta índole aparezcan como un síntoma más en el marco de los trastornos específicos del lenguaje.

En cuanto a los PSF se han establecido tres grandes tipologías que aparecen en el habla infantil: procesos de estructura silábica, procesos de asimilación y procesos de sustitución.

Procesos de estructura silábica: Se caracterizan por la reducción de las sílabas de la palabra al esquema más sencillo y más frecuente en el habla infantil consonante-vocal. Es posible encontrar distintas variantes de reducción, aunque las más frecuentes son la supresión de las consonantes finales, la reducción de grupos consonánticos y la eliminación de sílabas átonas. (Zamudio, 2013, págs. 10-21).

Estos procesos a los que hace referencia el autor se encuentran frecuentemente en los niños de entre 3 y 7 años. Un ejemplo de reducción de grupos consonánticos es cuando el niño dice “gobo” por “globo” o una reducción de diptongo cuando expresa “pente” por “puente”, o en la eliminación de sílabas átonas cuando sustituye “mariposa” por “maposa”.

Procesos de asimilación: Son aquellos procesos en los que un fonema se ve influido por otro dentro de una palabra, haciéndose similar a otro fonema (...) esta asimilación puede ser contigua cuando los dos elementos están juntos o distante cuando los sonidos que se asimilan están alejados entre sí dentro de la palabra. (Zamudio, 2013, págs. 10-21)

Se podría agregar que la asimilación puede ser progresiva cuando la primera parte del vocablo influye en el siguiente como “elefante” por “elefanfe” o cuando la parte posterior influye en la anterior como en el caso de “eletante” por “elefante”.

Estos procesos se activan cuando en el niño se activa la explosión léxica alrededor de los 20 meses de edad, por lo que se puede deducir que este desarrollo fonológico se favorece cuando se incrementa el léxico.

2.2.2 Habilidades fonológicas.

El proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, se concibió durante muchos años como un proceso psicológico que se caracterizaba por la percepción e interpretación de símbolos gráficos, y por ello se le daba prioridad al hecho de

entrenar las habilidades de percepción y las viso-espaciales que estuvieran acorde con este proceso.

A partir de investigaciones realizadas hoy se puede entender que para llevar a cabo este proceso, es necesaria toda la información brindada por diversas disciplinas como el lenguaje, la teoría del aprendizaje, la adquisición del habla, la comunicación, así como la fisiología del ojo y el cerebro.

Este conjunto de posibilidades conforma un conocimiento metalingüístico como es la habilidad de prestar atención al lenguaje y de convertirlo en objeto de análisis. Entre todas ellas, la habilidad de reflexionar sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral o conciencia fonológica es identificada como una de las habilidades más importantes, cuyo déficit explica muchos trastornos en los procesos de lectoescritura inicial y puede llegar a ser predictor de futuras dificultades en el aprendizaje lector. (Acosta V. , 2013, pág. 46).

Estas habilidades no son otras que la capacidad que tiene el individuo de hacer una síntesis consciente de los elementos sonoros de la lengua, lo que resalta su importancia en los sistemas de escritura alfabética.

Estos signos gráficos y ortográficos son elementos representativos del lenguaje oral, por lo que el niño tiene que ser capaz de descomponer los signos gráficos o sonoros que le permitan su correcta representación.

Muchos autores plantean que la primera en formarse es la vía fonológica:

Esta vía posibilita el acceso al significado mediante la decodificación fonológica. La vía visual u ortográfica se desarrolla en la etapa ortográfica. En las etapas iniciales de adquisición lectora se acentúa la importancia de la ruta fonológica, ya que contribuye a crear representaciones ortográficas en el léxico interno que permitirán posteriormente el acceso directo y también implica la adquisición de procesos que se pueden realizar sobre el lenguaje oral como: segmentar las palabras, pronunciarlas omitiendo fonemas o agregando otros, articular secuencias fonémicas, invertir secuencias fonémicas, etc. (Clemente Estevan, 2013, pág. 68).

De la misma manera, estos procesos se van a desarrollar en dependencia de los distintos niveles de la complejidad cognitiva, los de menos complejidad como el reconocimiento de diversos sonidos que diferencian las palabras como es el caso de las rimas, hasta otros más complejos como es el de segmentar palabras, y pronunciarlas, lo mismo omitiendo fonemas que adicionándolos, que serían la consecuencia del aprendizaje formal de la lecto-escritura.

Por otra parte, existen diferentes niveles de conciencia fonológica y a partir de ellas, se pueden dar dos interpretaciones diferentes para su estudio.

La primera interpretación tiene que ver con que los niveles de conciencia fonológica se establecen de acuerdo a la dificultad de las tareas. La segunda plantea que los niveles de conciencia fonológica se establecen en función de la unidad lingüística objeto de reflexión y manipulación. La primera se refiere concretamente a que la dificultad puede variar de acuerdo con las demandas lingüísticas, analíticas y de memoria que requieran las tareas. La segunda, acerca de cuáles y cuántas son las unidades lingüísticas a las que nos referimos, presenta un modelo jerárquico de niveles de conciencia fonológica: conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonética. (Clemente Estevan, 2013, pág. 72).

Cuando se plantea la posibilidad de trabajar la conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura, se piensa en su efectividad, sobre todo, cuando los niños ya comienzan a escribir los fonemas, las sílabas y comienzan a formar palabras:

La circunstancia más pragmática para enseñar a tomar conciencia de los sonidos es la escritura, donde la segmentación es parte esencial de la tarea. Es sabido que para leer en un sistema alfabético es preciso un conocimiento explícito y consciente del lenguaje que ya se domina implícitamente, por lo cual es necesaria la capacidad de reflexionar sobre la estructura fonológica del lenguaje, emparejar unidades sonoras y gráficas, a partir de la conciencia de que el habla se compone de segmentos lingüísticos. (Herrera & Gutiérrez, 2013, pág. 84).

Teniendo en cuenta esta consideración, se puede establecer entonces una estrecha relación entre el proceso de lectura y la adquisición de la conciencia fonológica, entre otras cosas porque la correspondencia que se establece entre los grafemas y los fonemas, se descubre cuando se tiene dominio del alfabeto, pues ello permite tomar conciencia de los segmentos del habla, y por otra parte la conciencia fonológica viene dada a su vez, como una causa y una consecuencia de la habilidades en la lectura.

Por todo esto se concluye que es necesario trabajar las relaciones existentes entre lenguaje, conciencia fonológica y lectura a fin de explicarlas y dar cuenta de las mismas en la aparición de síntomas que en el proceso de aprendizaje formal tienen que ver con ellas.

Hay diferentes factores, que, si fallan, se puede decir que se está en presencia de una afectación de la conciencia fonológica:

Se ha estudiado los casos de niños con trastornos del desarrollo del lenguaje y aprendizaje lector observándose fallas en la percepción auditiva del habla y específicamente en el oído fonemático. También puede estar alterado el factor de retención audio verbal, que permite el almacenamiento y evocación de los estímulos. Si esto es así se dificulta el desarrollo de la memoria de trabajo verbal.

Si falla el factor sintético, se dificulta en el procesamiento fonológico la mezcla de las unidades sonoras de la lengua y su integración con los reconocimientos grafemáticos, y en el procesamiento sintáctico, la combinación de palabras que constituyen las oraciones. (Herrera & Gutiérrez, 2013, pág. 86)

Por lo tanto, la disfunción de la conciencia fonológica es atribuible a una disfunción en el sistema fonológico sintáctico, es decir, en el que lo que está afectado es la elocución del lenguaje en sus aspectos fonológico sintácticos, y su consecuente impacto en la lectura y escritura en la etapa escolar.

2.2.2.1 Trastorno específico del lenguaje (TEL)

Definición

En las investigaciones que se han realizado acerca de las alteraciones del lenguaje, se han utilizado diversos términos para hacer referencia a los problemas que en la actualidad se conceptualizan como trastorno específico de lenguaje.

Uno de los primeros términos con que se acuñó este trastorno fue el de afasia evolutiva entendida como...” trastornos receptivos o productivo-receptivos producidos en niños y que mostraban similitudes con la desorganización del lenguaje que es típica en las afasias de los adultos. “ (Gallego, 2013, pág. 43)

Sin embargo, tradicionalmente el concepto de afasia se ha visto relacionado con problemas lingüísticos que se derivan de daños o patologías de tipo neurológico y esto hizo que muchos investigadores no encontraran adecuado ese término para describir los problemas que presentaban muchos niños que mostraban alteraciones lingüísticas pero que no tenían problemas neurológicos, además de ser un término que había surgido en un ámbito médico y era, muy difícil de extrapolar a la Logopedia.

Por ello, un tiempo después y dentro del ámbito logopédico se empezó a emplear el término “retraso en el lenguaje” y se habló de dos tipos principales:

Retraso primario en el lenguaje: caracterizado principalmente por un desfase de la adquisición de las habilidades lingüísticas de acuerdo a la edad cronológica, sin que existan causas biológicas ni psicológicas que lo expliquen.

Retraso secundario en el lenguaje: debido a otras patologías de tipo neurológico, motórico, psicológico, etcétera. Lógicamente, los casos de TEL entrarían dentro de los retrasos primarios en el lenguaje, reservándose la otra categoría para los problemas logopédicos asociados al retraso mental, el autismo, etcétera. (Acosta & Moreno, 2014, pág. 62)

Sin embargo, para muchos autores e investigadores esta categoría de "retraso primario" seguía siendo muy amplio y con poca utilidad para el trabajo clínico, por lo que nuevamente se subdividió en dos nuevos conceptos:

Retraso simple del lenguaje: se aplicaría a niños pequeños (hasta unos 6 años) en los que existe un desfase en el aprendizaje del lenguaje si lo comparamos con el ritmo evolutivo habitual de las adquisiciones.

Disfasia infantil: se entendería como un déficit del lenguaje oral que se manifiesta principalmente a partir de los 6 años, bajo la forma de una desorganización del lenguaje en evolución. (Gallego, 2013, pág. 76)

Los términos de retraso simple y de disfasia infantil fueron muy aceptados dentro de la comunidad científica y se han empleado mucho, incluso en estos momentos, todavía existen investigaciones que utilizan esos términos.

Aun así, también existen detractores, por lo que se trató de encontrar un nuevo término que se acomodara a todos los criterios, y se siguieron para ello las recomendaciones de la ASHA (American Speech-Hearing Association), por lo que en la actualidad la tendencia es la de emplear el término de TEL como una etiqueta diagnóstica más específica, propia del ámbito logopédico, y sin excesivas connotaciones.

Entonces la definición de este trastorno propuesta por la ASHA (American Speech-Hearing Association), que lo caracteriza como:

Dificultades de lenguaje observadas en niños con un desarrollo típico en todas las demás funciones psicológicas y con una educación normal, al menos en el momento de su identificación. Los niños diagnosticados con TEL, muestran un funcionamiento correcto en la mayoría de áreas de funcionamiento, no muestran otros trastornos concomitantes, y tienen evidentes dificultades en el lenguaje sin razones aparentes. (Mendoza, 2015, pág. 86)

2.2.2.2 Bases psicológicas del TEL

Dentro de las investigaciones que se han realizado sobre el TEL, son muy pocos los que han abordado el desarrollo evolutivo de estos niños. En sentido general el desarrollo inicial de los niños con este tipo de trastorno es normal, o casi normal en aspectos como el desarrollo motor, los sociales y los de inteligencia y solo se evidencian alteraciones en los aspectos lingüísticos.

Pero, estas mismas investigaciones van demostrando que esas deficiencias en el lenguaje y la comunicación, a la larga, provocan una mayor deficiencia en el desarrollo que pueden incidir, principalmente en las siguientes áreas.

- **Comportamientos prerequisites para el aprendizaje:** para poder aprender, los niños deben poseer unos comportamientos mínimos como son (a) habilidades comunicativas básicas, (b) atención, (c) imitación verbal y (d) seguimiento de instrucciones. Los niños con TEL muestran dificultades con estos comportamientos prerequisites, por lo que sus aprendizajes posteriores se ven severamente limitados por la incapacidad de aprovecharlos.
- **Comportamientos disruptivos:** debido a los problemas que tienen para comunicarse con los demás y a la frustración que eso produce, es frecuente que los niños con TEL muestren comportamientos como tirar cosas, gritar, tirarse al suelo, etcétera. De esta manera consiguen acabar con situaciones que les resultan aversivas como interactuar con los demás, el colegio, aprender, etcétera.
- **Inteligencia:** las habilidades verbales son una parte esencial de lo que se considera como "inteligencia"; de hecho, la prueba más empleada (el WISC-R) tiene una escala destinada exclusivamente a medir este tipo de capacidades. Por tanto, un déficit lingüístico va a hacer que estos niños puntúen bajo en las pruebas de inteligencia, llegando a alcanzar un nivel de retraso mental leve.
- **Afectividad y aspectos sociales:** los problemas de producción y comprensión del lenguaje suelen provocar que los niños se retraigan en el contacto social, o que sean considerados como "torpes" por los demás. Este retraimiento

social puede llegar a ser severo y afectar el desarrollo de la afectividad y los comportamientos de socialización.

- **Rendimiento académico:** por supuesto, los niños con TEL tienen un rendimiento académico muy pobre, ya que la mayor parte del currículum está construido sobre habilidades que tienen un componente verbal. Además, se ha encontrado que los profesores de niños con TEL tienen muy bajas expectativas sobre ellos. (Mendoza, 2015, pág. 85)

Los niños que presentan trastornos de lenguaje con alguna de estas características mencionadas, y que no sean tratados de manera adecuada, pueden considerarse a futuro, dentro de algunas de las categorías de retraso mental o incluso de retraso generalizado en el desarrollo.

2.2.2.3 Clasificación de los trastornos específicos del lenguaje

La variedad de problemas y casos que se consideran como TEL es muy grande, pero se pueden considerar como características generales de este trastorno las siguientes:

- Hay un nivel lingüístico inferior a lo esperado para el grupo de edad (se considera que tiene que existir un retraso de al menos 12 meses, o de al menos 1,25 desviaciones típicas por debajo de la media de la población normal en un test de lenguaje).
- El niño presenta un desarrollo normal a nivel cognitivo, social, de autoayuda y motor.
- No existen déficits sensoriales ni alteraciones cerebrales asociadas.
- En definitiva, no existe una causa conocida que pueda explicar la gravedad del retraso en el lenguaje.
- Los déficits afectan a la competencia lingüística (comprensión y producción) pero no a la comunicativa; es decir, que los niños con TEL suelen mantener una intención comunicativa importante.

- El problema es evidente desde las primeras etapas de adquisición del lenguaje (2-3 años).
- Los déficits tienen un carácter evolutivo, de manera que, si no se realiza una intervención adecuada, los problemas suelen ir empeorando a lo largo del tiempo y los niños pueden acabar recibiendo un diagnóstico más severo (retraso mental, autismo, etcétera) (Mendoza, 2015, pág. 92)

Tomando en consideración las distintas posiciones asumidas por los investigadores respecto al concepto de TEL, se toma como la más acertada la de Rapin y Allen (1987-1988) quienes, a partir de diferentes estudios de caso, distinguieron seis tipos de TEL: trastorno de la programación fonológica, dispraxia verbal, trastorno fonológico-sintáctico, agnosia auditivo verbal, trastorno semántico-pragmático y trastorno léxico-semántico, y las características lingüísticas de cada una de ellas, se resumirán en la siguiente tabla.

2.2.2.4 Trastorno semántico – pragmático

El autista no sólo presenta trastornos referidos a aspectos formales del lenguaje (sintaxis, léxico, fonología, prosodia), sino que el uso social o comunicativo del mismo también suele estar alterado.

Sensibles a este problema, Rapin y Allen describieron en 1983 el llamado síndrome semántico-pragmático. Más tarde, a partir de la descripción inicial, Bishop y Rosenbloom (1987) propusieron modificar la denominación por la de trastorno semántico-pragmático, al considerar que más que un síndrome específico, se trataba de un problema muy ligado al autismo. Estos autores, hicieron notar que muchos niños con alteración semántico-pragmática, a los cuales de ningún modo se les habría considerado autistas en una valoración superficial, sometidos a un análisis minucioso, evidenciaban problemas de relación social que los podían aproximar al SA o al TGD-NE.

Los aspectos pragmáticos del lenguaje se sustentan en las habilidades lingüísticas, pero también dependen de las habilidades cognitivo-sociales del individuo. De aquí

que este trastorno sea especialmente interesante en los autistas, puesto que en el autismo se conjuga la alteración lingüística con la alteración en la relación social, sustentada en una dificultad para interpretar el pensamiento del interlocutor. Teniendo en cuenta estas variables, Bishop empezó a difundir la idea de que los trastornos específicos del lenguaje y trastornos autísticos no son términos excluyentes, sino que por el contrario se ubican en un continuo.

Los niños con recursos comunicativos relativamente buenos, pero con falta de habilidades sociales se aproximarían al SA; los niños con relativamente buena relación social, pero con mayor trastorno del lenguaje estarían ubicados en el trastorno semántico-pragmático y, por último, los niños con alteración en los dos sentidos, social y lingüístico, constituirían los autistas clásicos.

Quizás el aspecto más interesante de este modelo está en reconocer que lo que predomina son las formas intermedias, ubicadas en cualquier punto de este continuo. En un trabajo más reciente, Shields et al (1996) comparan niños con trastorno semántico-pragmático con niños autistas de funcionamiento elevado. Valoran los resultados en baterías de test neuropsicológicos y de cognición social, y encuentran similitudes entre ambos grupos.

En los dos grupos los resultados indican disfunción de hemisferio derecho y disfunción cognitiva social. En una revisión de Gagnon et al (1997), al comparar autistas de funcionamiento alto y niños diagnosticados de síndrome semántico-pragmático, se concluye que no se pueden establecer diferencias sintomáticas que marquen una frontera entre unos y otros.

2.2.2.5 Características lingüísticas del niño con TEL

Tabla. 3 Características lingüísticas del niño con TEL.

Tipo	Descripción
Trastorno de la programación fonológica	Trastornos de la vertiente expresiva -Cierta fluidez de producción, pero con articulación confusa. - Notable mejoría de calidad articulatoria en tareas de repetición de elementos aislados (sílabas) -Comprensión normal o casi normal
Dispraxia verbal	-Incapacidad masiva de fluencia. -Grave afectación de la articulación. -enunciados de una o dos palabras, que no mejoran con la repetición. Comprensión normal o casi normal.
Trastorno fonológico-sintáctico	Trastornos de comprensión y expresión -Déficit mixto receptivo-expresivo. - Fluidez verbal perturbada. - Articulación de habla alterada. - Sintaxis deficiente: frases cortas, omisión de nexos y marcadores morfológicos, laboriosa formación secuencial de enunciados. - Comprensión mejor que expresión. - Variables de dificultad de comprensión: longitud del enunciado, complejidad estructural del enunciado, ambigüedad semántica, contextualización del enunciado, rapidez de emisión.
Trastorno semántico-pragmático	Trastornos del proceso central de tratamiento y de la formulación

	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo inicial del lenguaje más o menor normal. - Articulación normal o con ligeras dificultades. - Habla fluente, a menudo logorreica; puede emitir frases aprendidas de memoria. - Enunciados bien estructurados gramaticalmente. - Grandes dificultades de comprensión; puede haber una comprensión literal y/o no responder más que a una o dos palabras del enunciado del interlocutor. - Falta de adaptación del lenguaje al entorno interactivo: deficientes ajustes pragmáticos a la situación y/o al interlocutor, coherencia temática inestable, probable ecolalia o perseverancia.
Trastorno léxico-sintáctico	<ul style="list-style-type: none"> - Habla fluente con pseudo-tartamudeo ocasional por problemas de evocación. - Articulación normal o con pequeñas dificultades. - Jerga fluente (en el niño pequeño). - Sintaxis perturbada: formulación compleja dificultosa, interrupciones, perífrasis y reformulaciones, orden secuencial dificultoso, utilización incorrecta de marcadores morfológicos, frecuencia de “muletillas”. - Comprensión normal de palabras sueltas. - Deficiente comprensión de enunciados.

Fuente: Subtipos de TEL según Rapin y Allen (1987, 1988)

Elaboración propia

2.3 Marco legal

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR

SECCIÓN QUINTA: NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES

De acuerdo a la Constitución de la república del Ecuador. Los siguientes artículos que se apegan al proyecto de investigación son:

Art. 44.- El Estado, la sociedad y la familia promoverán de forma prioritaria el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes, y asegurarán el ejercicio pleno de sus derechos; se atenderá al principio de su interés superior y sus derechos prevalecerán sobre los de las demás personas. Las niñas, niños y adolescentes tendrán derecho a su desarrollo integral, entendido como proceso de crecimiento, maduración y despliegue de su intelecto y de sus capacidades, potencialidades y aspiraciones, en un entorno familiar, escolar, social y comunitario de afectividad y seguridad. Este entorno permitirá la satisfacción de sus necesidades sociales, afectivo-emocionales y culturales, con el apoyo de políticas intersectoriales nacionales y locales.

Art. 45.- Las niñas, niños y adolescentes gozarán de los derechos comunes del ser humano, además de los específicos de su edad. El Estado reconocerá y garantizará la vida, incluido el cuidado y protección desde la concepción. 24 Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la integridad física y psíquica; a su identidad, nombre y ciudadanía; a la salud integral y nutrición; a la educación y cultura, al deporte y recreación; a la seguridad 35 social; a tener una familia y disfrutar de la convivencia familiar y comunitaria; a la participación social; al respeto de su libertad y dignidad; a ser consultados en los asuntos que les afecten; a educarse de manera prioritaria en su idioma y en los contextos culturales propios de sus pueblos y nacionalidades; y a recibir información acerca de sus progenitores o familiares ausentes, salvo que fuera perjudicial para su bienestar. El Estado garantizará su

libertad de expresión y asociación, el funcionamiento libre de los consejos estudiantiles y demás formas asociativas.

CÓDIGO DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA

CAPÍTULO II: DERECHOS DE SUPERVIVENCIA

De acuerdo al Código de la Niñez los siguientes artículos se apegan al proyecto de investigación:

Art. 21.- Derecho a conocer a los progenitores y mantener relaciones con ellos. - Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a conocer a su padre y madre, a ser cuidados por ellos y a mantener relaciones afectivas permanentes, personales y regulares con ambos progenitores y demás parientes, especialmente cuando se encuentran separados por cualquier circunstancia, salvo que la convivencia o relación afecten sus derechos y garantías.

No se les privará de este derecho por falta o escasez de recursos económicos de sus progenitores. En los casos de desconocimiento del paradero del padre, de la madre, o de ambos, el Estado, los parientes y demás personas que tengan información sobre aquél, deberán proporcionarla y ofrecer las facilidades para localizarlos.

Art. 22.- Derecho a tener una familia y a la convivencia familiar. - Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a vivir y desarrollarse en su familia biológica. El Estado, la sociedad y la familia deben adoptar prioritariamente medidas apropiadas que permitan su permanencia en dicha familia. Excepcionalmente, cuando aquello sea imposible o contrario a su interés superior, los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a otra familia, de conformidad con la ley. En todos los casos, la familia debe proporcionarles un clima de afecto y comprensión que permita el respeto de sus derechos y su desarrollo integral. El acogimiento institucional, el internamiento preventivo, la privación de libertad o cualquier otra solución que los distraiga del medio familiar, debe aplicarse como última y excepcional medida.

EL NIÑO, NIÑA Y ADOLESCENTE EN SUS RELACIONES DE FAMILIA:

TÍTULO I.- DISPOSICIONES GENERALES

Art. 101.- Derechos y deberes recíprocos de la relación parental. - Los progenitores y sus hijos se deben mutuamente afecto, solidaridad, socorro, respeto y las consideraciones necesarias para que cada uno pueda realizar los derechos y atributos inherentes a su condición de persona y cumplir sus respectivas funciones y responsabilidades en el seno de la familia y la sociedad.

Art. 102.- Deberes específicos de los progenitores. - Los progenitores tienen el deber general de respetar, proteger y desarrollar los derechos y garantías de sus hijos e hijas. Para este efecto están obligados a proveer lo adecuado para atender sus necesidades materiales, psicológicas, afectivas, espirituales e intelectuales, en la forma que establece este Código. En consecuencia, los progenitores deben:

1. Proveer a sus hijos e hijas de lo necesario para satisfacer sus requerimientos materiales y psicológicos, en un ambiente familiar de estabilidad, armonía y respeto.
2. Velar por su educación, por lo menos en los niveles básicos y medio.
3. Inculcar valores compatibles con el respeto a la dignidad del ser humano y al desarrollo de una convivencia social democrática, tolerante, solidaria y participativa.
4. Incentivar en ellos el conocimiento, la conciencia, el ejercicio y la defensa de sus derechos, reclamar la protección de dichos derechos y su restitución, si es el caso.
5. Estimular y orientar su formación y desarrollo culturales;
6. Asegurar su participación en las decisiones de la vida familiar, de acuerdo a su grado evolutivo.
7. Promover la práctica de actividades recreativas que contribuyan a la unidad familiar, su salud física y psicológica.
8. Aplicar medidas preventivas compatibles con los derechos del niño, niña y adolescente.
9. Cumplir con las demás obligaciones que se señalan en este Código y más leyes. (Constitución de la República del Ecuador, 1998).

2.4 Marco conceptual

Discurso narrativo: Un conjunto de oraciones organizadas coherentemente que alude a una sucesión de acontecimientos relacionados temporal y causalmente caracterizados por su complicación y orientación hacia una resolución.

Fonología: Estudia los fonemas como elementos abstractos, con valor diferenciador dentro del sistema de la lengua. Es un elemento lingüístico que permite codificar la lengua en unidades menores, y a partir de los cuales se forman otras unidades mayores. (Carr, 2014, pág. 147)

Habilidades fonológicas: Comprende la capacidad del niño para entender que un grafema está asociado a un fonema y que ambos tienen un significado determinado. (Areiza, Mireya, & Luis, 2013, pág. 126)

Lenguaje espontáneo: Es la utilización de un lenguaje informal, familiar y se caracteriza por ser relajado y expresivo. En el lenguaje espontáneo, el hablante usa onomatopeyas, oraciones cortas, repeticiones, y redundancias, entre otros. (Romaine, 2014, pág. 194)

Nivel Semántico: Capacidad de explicitar adecuadamente el significado que, de una palabra, y que, para fines de la investigación, se expresa en el número total de definiciones correctamente verbalizadas con respecto a una lista de términos. (Diccionario de las ciencias de la educación, 2013, pág. 24)

Pragmática: Es un subcampo de la lingüística, también estudiado por la filosofía del lenguaje, la comunicación y la psicolingüística, que se interesa por el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado. (Diccionario de las ciencias de la educación, 2013, pág. 26)

Recuperación léxica: Es la capacidad de deducir por contexto el significado de las palabras. La experiencia personal de cada individuo hace posible que en la selección léxica también se manifiesten todas las diferencias grupales de edad, culturales, y de género. (Lexipedia, 2015, pág. 184)

Semántica: Se trata de aquello perteneciente o relativo a la significación de las palabras. Por extensión, se conoce como semántica al estudio del significado de los signos lingüísticos y de sus combinaciones. (Lexipedia, 2015, pág. 186)

Capítulo III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Fundamentación del tipo de investigación

Se empleará la **investigación descriptiva** para llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables. Los investigadores no son meros tabuladores, sino que recogen los datos sobre la base de una hipótesis o teoría, exponen y resumen la información de manera cuidadosa y luego analizan minuciosamente los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento. (Cohen & Manion, 2012, pág. 47)

Se realizará una investigación intensiva de una unidad social para recoger información acerca de la situación existente en el momento en que realiza su tarea, las experiencias y condiciones pasadas y las variables ambientales que ayudan a determinar las características específicas y conducta de la unidad. Después de analizar las secuencias e interrelaciones de esos factores, elabora un cuadro amplio e integrado de la unidad social, tal como ella funciona en la realidad, no considerándolo como personalidad única, sino como tipos representativos.

Se reunirán los datos a partir de una muestra de sujetos cuidadosamente seleccionados y se extraerán generalizaciones válidas sobre la población que representa la muestra. El objetivo de los estudios de casos consiste en realizar una indagación a profundidad dentro de un marco de referencia social; las dimensiones o aspectos de dicho marco dependen de la naturaleza del caso estudiado.

3.2 Métodos, técnicas e instrumentos de la investigación

Para esta investigación se utilizó el método descriptivo, el cual permite buscar y especificar las propiedades importantes de una persona, grupo, o comunidad o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. (Hernández, Fernández y Baptista, 2003)

La técnica a emplear será:

La recogida de datos mediante técnicas diferentes a la observación (entrevistas, encuestas) relacionados con los resultados que se van obteniendo en la investigación, nos proporciona la posibilidad de contraste entre nuestras intuiciones en los análisis realizados a partir de las notas de campo y las obtenidas en los diferentes análisis sobre otro tipo de datos. (Cohen & Manion, 2012, pág. 46)

Los instrumentos para medir los resultados serán:

Entrevista no estructurada: Es más flexible y abierta, aunque los objetivos de la investigación rigen a las preguntas; su contenido, orden, profundidad y formulación se encuentra por entero en manos del entrevistador. Si bien el investigador, sobre la base del problema, los objetivos y las variables elabora preguntas antes de realizar la entrevista, modifica el orden, la forma de encabezar las preguntas o su formulación para adaptarlas a las diversas situaciones y características particulares de los sujetos de estudio. (Astiviera, 2000, pág. 76).

3.3 Datos de población y muestra

Tabla. 4 Población y muestra

Grupos humanos en estudio	Población	Muestra	%
Estudiantes	25	5	100
Padres de familia	25	5	100
Docentes	6	6	100

Elaboración propia

3.4 Fuentes, recursos y cronograma

3.4.1 Fuentes de información

- ✓ **Fuentes primaria:** Observación, Encuesta y entrevista.
- ✓ **Fuentes secundarias:** Internet, Biografías y análisis.

3.4.2 Recursos que se utilizaron en el trabajo

A continuación, se detallará el costo total del proyecto de investigación, especificando los valores de los recursos materiales con los que se trabajó.

A demás de trabajarse con el recurso humano que se requirió para esta investigación, como lo son los padres de familia, docentes, estudiante.

Tabla. 5 Recolección de datos del presupuesto

Cantidad	Detalles	Precio	Total
2 unidades	Hojas papel bond A4	\$3.50	\$7.00
11 unidades	Lápiz	\$0.25	\$2.75
1	Anillado	\$2.50	\$7.50
11	Impresiones	\$12.00	\$12.00

Elaboración propia

3.5 Procesamiento, presentación y análisis de los resultados

3.5.1 Ficha de observación áulica dirigida a estudiantes

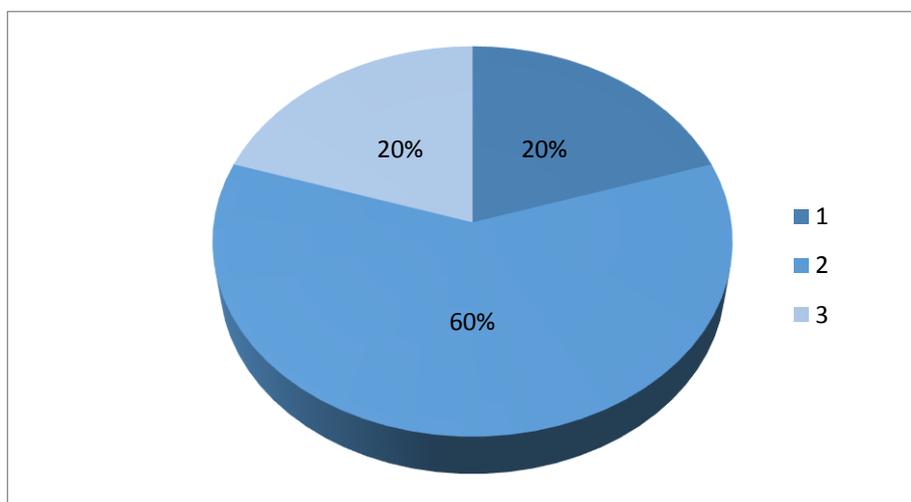
Tabla. 6.- ¿Imita sonidos y palabras simples?

Alternativas	Frecuencia	%
Nunca	1	20
A veces	3	60
Siempre	1	20
Total	5	100

Fuente: Ficha de observación áulica.

Realizado por: Las investigadoras

Gráfico. 1 Imitación de sonidos y palabras simples



Fuente: Ficha de observación áulica.

Realizado por: Las investigadoras

Análisis e interpretación de resultados

El 20% de los niños observados, nunca imitan sonidos, ni usan palabras simples, el 60% lo hace a veces, mientras que el restante 20% lo hace frecuentemente.

Según los resultados de este ítem de la ficha de observación, existe un porcentaje de niños, que no vence este proceso de imitar sonidos y otro por ciento, solo lo hace frecuentemente por lo que se puede concluir, que existe una buena cantidad de estudiantes con trastornos semántico- pragmáticos, que no lo hacen. Si a eso se le suman los que solo lo hacen a veces, evidencia que es una actividad en la que se debe trabajar más porque ese objetivo no está cumplido.

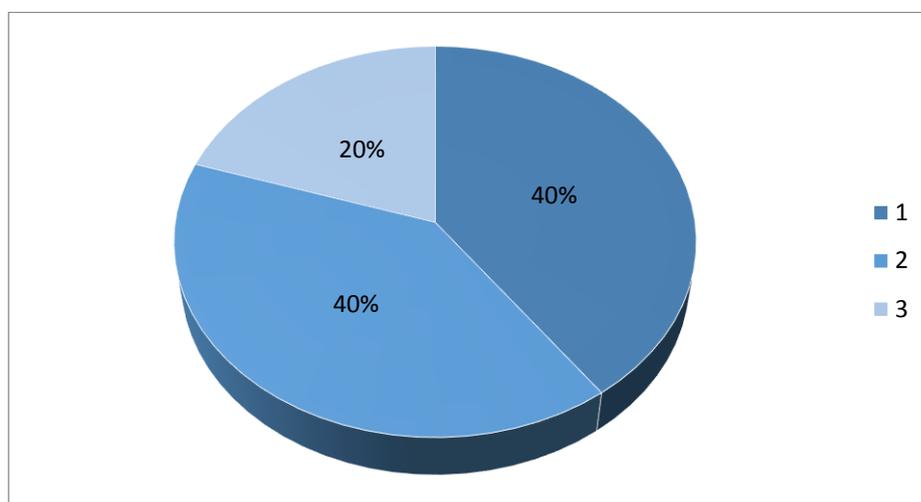
Tabla. 7 ¿Es capaz de mantener una conversación?

<i>Alternativas</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
<i>Nunca</i>	2	40
<i>A veces</i>	2	40
<i>Siempre</i>	1	20
<i>Total</i>	5	100

Fuente: Ficha de observación áulica.

Realizado por: Las investigadoras

Gráfico. 2 Mantenimiento de una conversación



Fuente: Ficha de observación áulica.

Realizado por: Las investigadoras

Análisis e interpretación de resultados

Existe un 40% de los niños observados que nunca mantiene una conversación, otro 40% solo lo hace a veces y un 20 % frecuentemente pueden sostener una conversación.

Según estos resultados se puede evidenciar que la mayoría de los niños con trastornos semántico-pragmáticos, no son capaces de mantener una conversación, por lo que hay que trabajar más en esta dirección hasta lograr que todos los niños sean capaces de mantener una conversación.

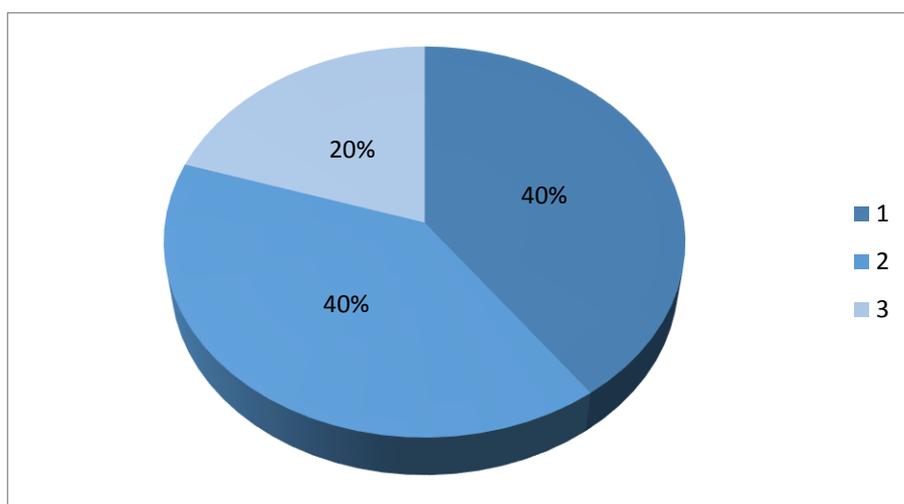
Tabla. 8¿Su conversación es fluida?

<i>Alternativas</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
<i>Nunca</i>	2	40
<i>A veces</i>	2	40
<i>Siempre</i>	1	20
<i>Total</i>	5	100

Fuente: Ficha de observación áulica.

Realizado por: Las investigadoras

Gráfico 3 Fluidez en la conversación



Fuente: Ficha de observación áulica.

Realizado por: Las investigadoras

Análisis e interpretación de resultados

El 40% de los niños observados nunca pueden tener una conversación fluida, otro 40% lo hace a veces, y el restante 20% lo hace frecuentemente.

Según los resultados que arroja este ítem la gran mayoría de los niños con trastorno semántico-pragmático no son capaces de mantener una conversación fluida, por lo que hay que encaminar los objetivos en esta dirección para lograr que todos los estudiantes con este trastorno sean capaces de mantener una conversación con fluidez y un uso adecuado del vocabulario.

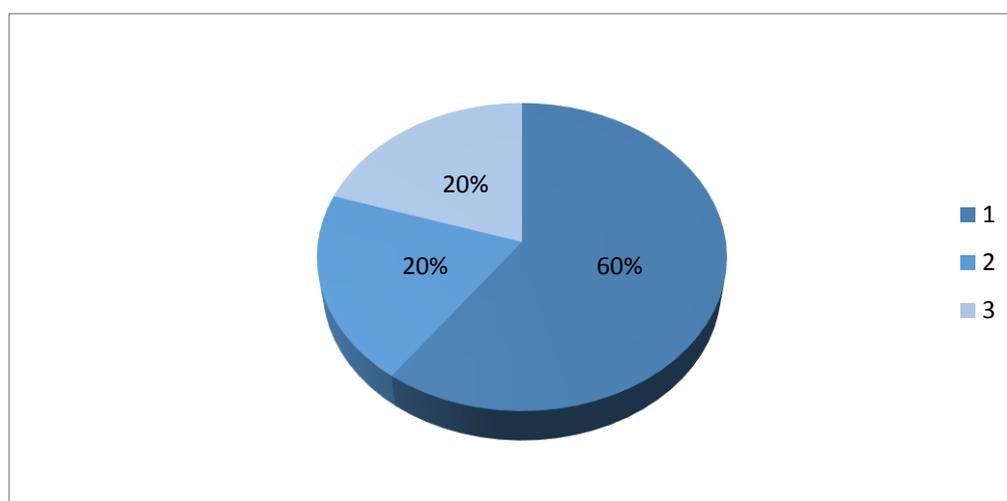
Tabla. 9 ¿Responde a órdenes sencillas?

<i>Alternativas</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
<i>Nunca</i>	3	60
<i>A veces</i>	1	20
<i>Siempre</i>	1	20
<i>Total</i>	5	100

Fuente: Ficha de observación áulica.

Realizado por: Las investigadoras

Gráfico. 4 Respuesta a órdenes sencillas



Fuente: Ficha de observación áulica.

Realizado por: Las investigadoras

Análisis e interpretación de resultados

El 60% de los niños observados no responde a órdenes sencilla que el docente les emite, un 20% lo hace a veces y solo otro 20% lo hace frecuentemente.

La gran mayoría de estos niños no logran responder a órdenes sencillas que emite su docente y esto es preocupante, debido a que si los niños presentan dificultades en la comprensión de órdenes, no podrán responder a las mismas, pero si se comprueba que hay una buena comprensión de las consignas, pero no responden, de igual manera hay un lento desarrollo en la enseñanza aprendizaje de estos niños.

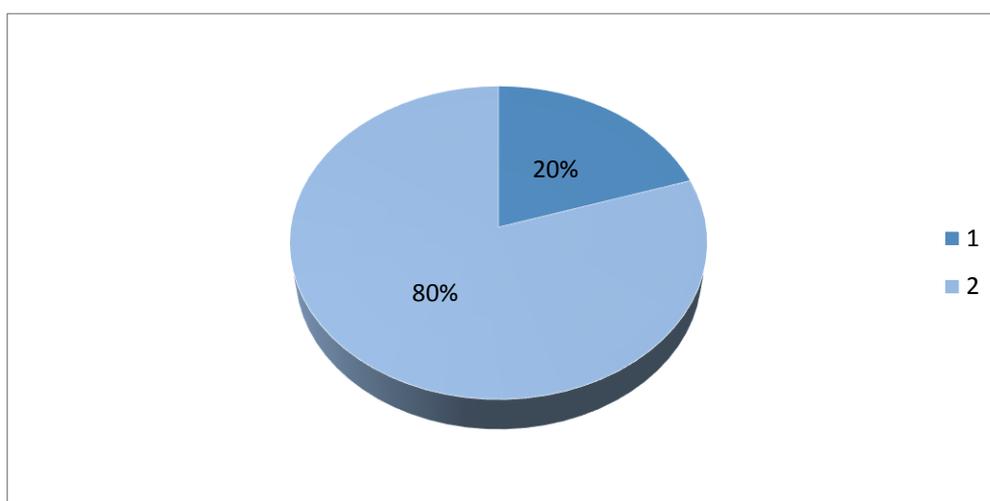
Tabla. 10¿Presta atención de manera sostenida?

<i>Alternativas</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
<i>Nunca</i>	1	20
<i>A veces</i>	4	80
<i>Siempre</i>		
<i>Total</i>	5	100

Fuente: Ficha de observación áulica.

Realizado por: Las investigadoras

Gráfico. 5 Atención de manera sostenida



Fuente: Ficha de observación áulica.

Realizado por: Las investigadoras

Análisis e interpretación de resultados

El 20% de los niños observados nunca atienden de manera sostenida, mientras que un 80% lo hace a veces.

Se observa que la gran mayoría de los niños observados, a veces prestan atención de manera continua. De estos resultados se evidencia que hay que tratar de usar con ellos estrategias pedagógicas más efectivas y atractivas para conseguir que todos logren prestar atención a las actividades que se realizan en el salón de clases.

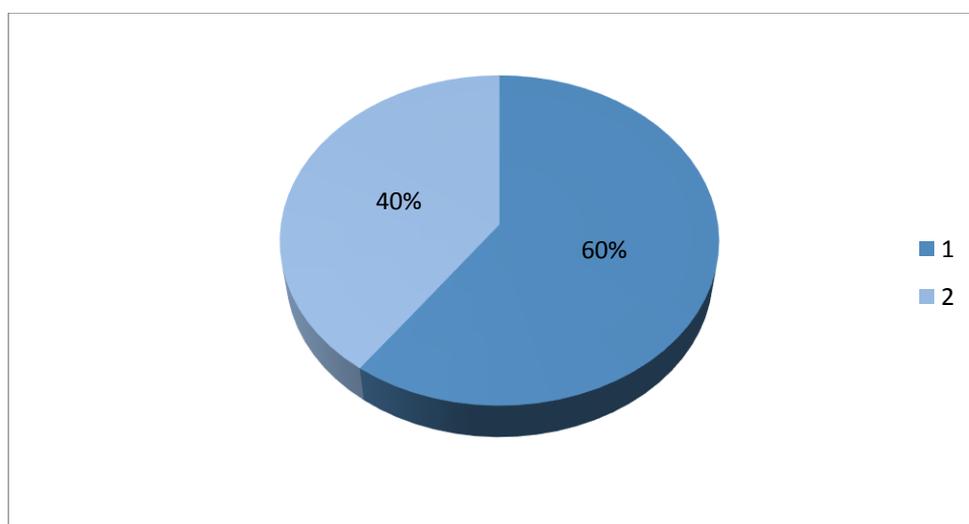
Tabla. 11 ¿Mantiene contacto visual con el profesor?

<i>Alternativas</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
<i>Nunca</i>	3	60
<i>A veces</i>	2	40
<i>Siempre</i>	0	0
<i>Total</i>	5	100

Fuente: Ficha de observación áulica

Realizado por: Las investigadoras

Gráfico. 6 Contacto visual con el profesor



Fuente: Ficha de observación áulica.

Realizado por: Las investigadoras

Análisis e interpretación de resultados

El 60% de los niños observados nunca mantienen contacto visual con el profesor, mientras que el restante 40% solo lo hace a veces.

Según los resultados que arroja este ítem, la gran mayoría de los niños con trastornos semántico-pragmáticos objeto de estudio, no mantienen contacto visual con su docente y teniendo en cuenta lo importante que es para establecer una adecuada comunicación, mantener contacto visual, hay que inferir que este objetivo no está cumplido por lo que es necesario fortalecer que todos los niños miren a su profesor mientras este le habla o le está impartiendo alguna actividad o tarea.

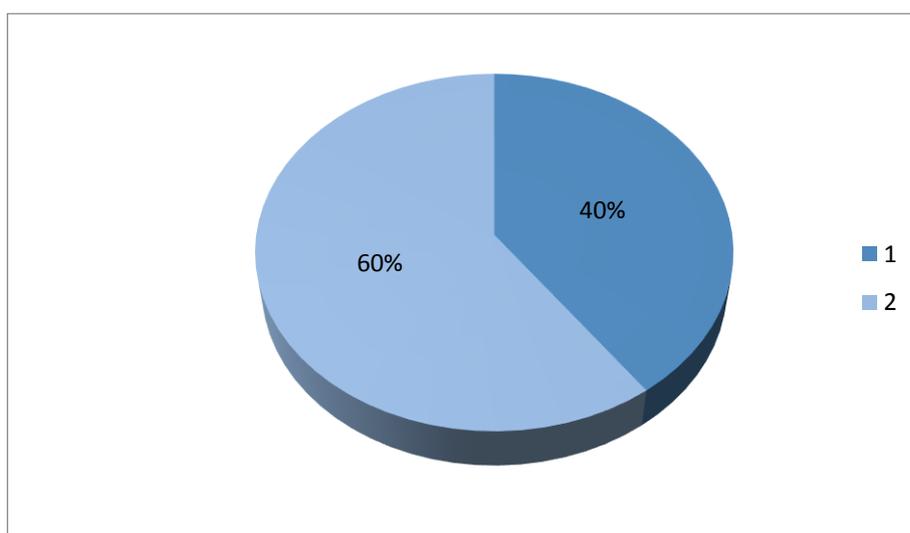
Tabla. 12¿Realiza preguntas acerca del tema tratado en clases?

<i>Alternativas</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
<i>Nunca</i>	2	40
<i>A veces</i>	3	60
<i>Siempre</i>	0	0
Total	5	100

Fuente: Ficha de observación áulica.

Realizado por: Las investigadoras

Gráfico. 7 Respuestas a preguntas de clases



Fuente: Ficha de observación áulica.

Realizado por: Las investigadoras

Análisis e interpretación de resultados

El 40% de los niños observados realizan preguntas sobre los temas tratados en clases, y un 60% solo lo hace a veces.

Según los resultados de este indicador los niños en sentido general muestran desinterés por los temas tratados en clases pues no quieren seguir indagando sobre los mismos. Sería aconsejable revisar las herramientas pedagógicas usadas por el docente para determinar si están en consonancia con la motivación que debe despertar en sus estudiantes.

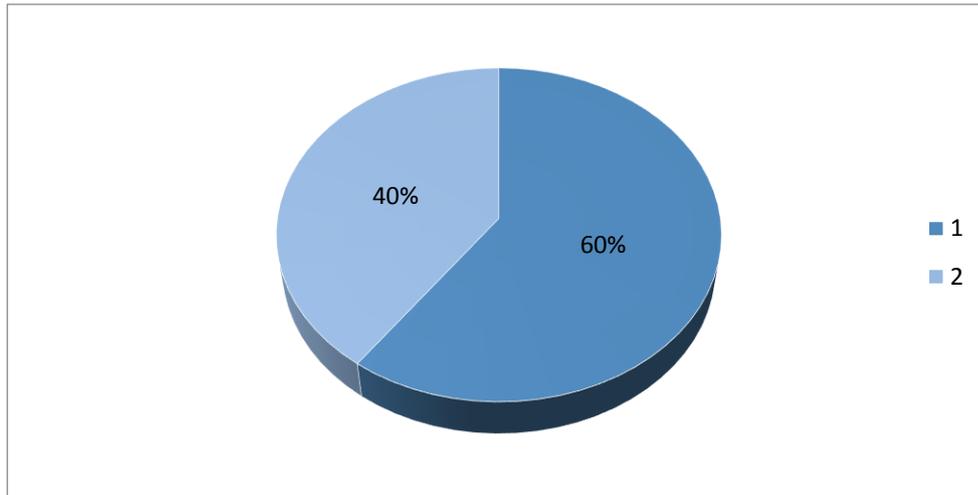
Tabla. 13¿Responde de manera coherente las preguntas que el profesor formula?

<i>Alternativas</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>	
<i>Nunca</i>	3	60	
<i>A veces</i>	2	40	
<i>Siempre</i>	0	0	
<i>Total</i>	5	100	

Fuente: Ficha de observación áulica.

Realizado por: Las investigadoras

Gráfico. 8 Respuestas coherentes a preguntas



Fuente: Ficha de observación áulica.

Realizado por: Las investigadoras

Análisis e interpretación de resultados

El 60% de los niños observados nunca responde coherentemente a las preguntas que les formula su docente y el 40% solo lo hace a veces.

Los resultados de este indicador evidencian desmotivación en los niños con trastornos semántico-pragmático, que puede estar dado por la falta de contacto visual con su docente, sumado el hecho de no responder a órdenes sencillas, o indagar por los temas que han sido tratados en clases.

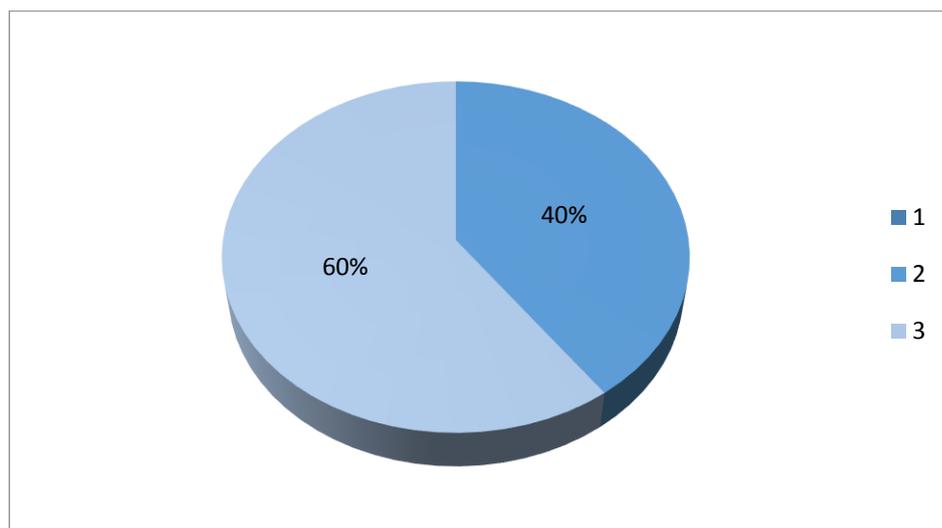
Tabla. 14 ¿Se frustra con facilidad en aquellas actividades que no puede realizar?

<i>Alternativas</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>	
<i>Nunca</i>	0	0	
<i>A veces</i>	2	40	
<i>Siempre</i>	3	60	
Total	5	100	

Fuente: Ficha de observación áulica.

Realizado por: Las investigadoras

Gráfico. 9 Frustración hacia no realización de actividades



Fuente: Ficha de observación áulica.

Realizado por: Las investigadoras

Análisis e interpretación de resultados

El 40% de los niños observados se frustra ante la imposibilidad de realizar actividades y el restante 60% solo lo hace a veces.

Según los resultados que arroja este indicador, se pudiera pensar en la posibilidad de incrementar la motivación y el estímulo por parte de docente con vistas a lograr, que los niños no sientan frustración ante las actividades que no pueden lograr hacer y quieran seguir intentándolo.

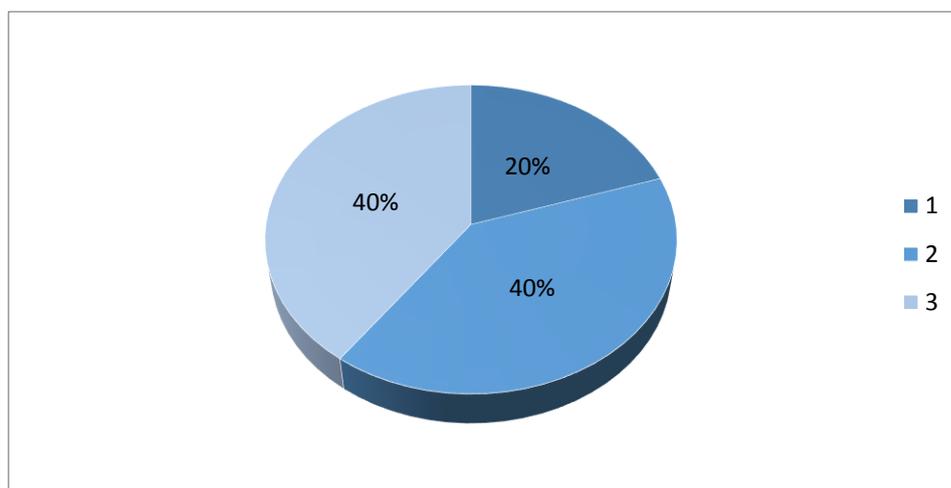
Tabla. 15 ¿Mantiene buenas relaciones con el resto de sus compañeros?

<i>Alternativas</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
<i>Nunca</i>	1	20
<i>A veces</i>	2	40
<i>Siempre</i>	2	40
Total	5	100

Fuente: Ficha de observación áulica.

Realizado por: Las investigadoras

Gráfico. 10 Relaciones con sus compañeros



Fuente: Ficha de observación áulica.

Realizado por: Las investigadoras

Análisis e interpretación de resultados

El 20% de los estudiantes observados nunca se relaciona con sus compañeros, el 40% lo hace a veces, y el otro 40% lo hace frecuentemente.

Según los resultados que arroja este indicador, se hace necesario crear actividades lúdicas que faciliten la socialización de estos niños con trastornos semántico-pragmáticos con el resto de sus compañeros, por la infinidad de beneficios que esto pueda significar para estos niños.

3.5.2 Encuesta realizada a docentes

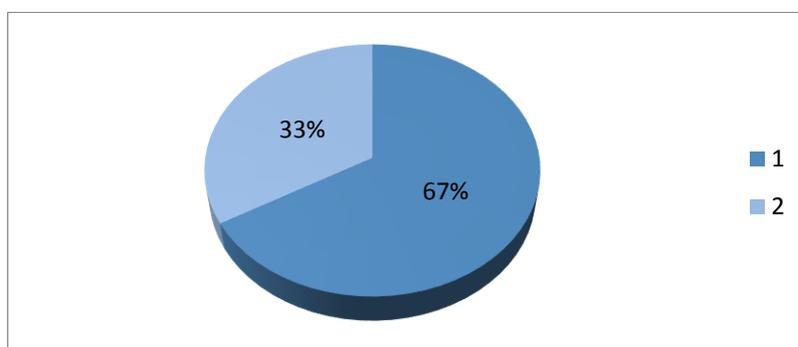
Tabla. 16 ¿Tiene usted conocimiento acerca de los trastornos del lenguaje?

<i>Alternativas</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
<i>Sí</i>	4	67
<i>No</i>	2	33
<i>Total</i>	6	100

Fuente: Encuesta realizada a docentes.

Realizado por: Las investigadoras

Gráfico. 11 Conocimiento sobre trastornos de lenguaje



Fuente: Encuesta realizada a docentes

Realizado por: Las investigadoras

Análisis e interpretación de resultados

El 67% de los docentes encuestados tiene conocimientos sobre los trastornos del lenguaje, pero existe un 33% que manifiesta no tenerlos.

Según los resultados que arroja este ítem existen profesores que están trabajando con niños con trastornos semántico-pragmático que no conocen sobre los trastornos del lenguaje, por lo que sería recomendable capacitarlos al respecto.

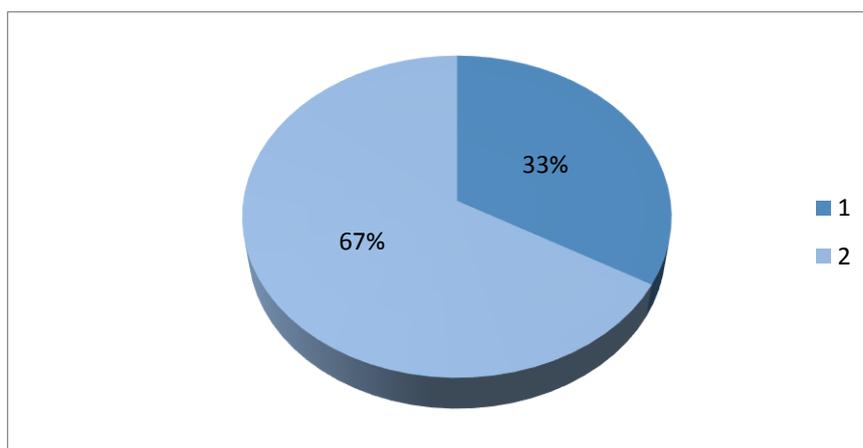
Tabla. 17¿Tiene conocimientos sobre el trastorno semántico-pragmático?

<i>Alternativas</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
<i>Sí</i>	2	33
<i>No</i>	4	67
<i>Total</i>	6	100

Fuente: Encuesta realizada a docentes.

Realizado por: Las investigadoras

Gráfico. 12 Conocimientos sobre el trastorno semántico-pragmático



Fuente: Encuesta realizada a docentes.

Realizado por: Las investigadoras

Análisis e interpretación de resultados

Un 33% de los sujetos encuestados conoce sobre el trastorno semántico-pragmático, mientras que un 67% manifiesta que no.

Según los resultados que arroja este indicador la gran mayoría de los docentes encuestados no tienen conocimientos sobre las características del trastorno semántico-pragmático, cuestión muy preocupante dado que imparten clases a niños con este trastorno, por lo que sería recomendable impartirles una capacitación sobre el tema.

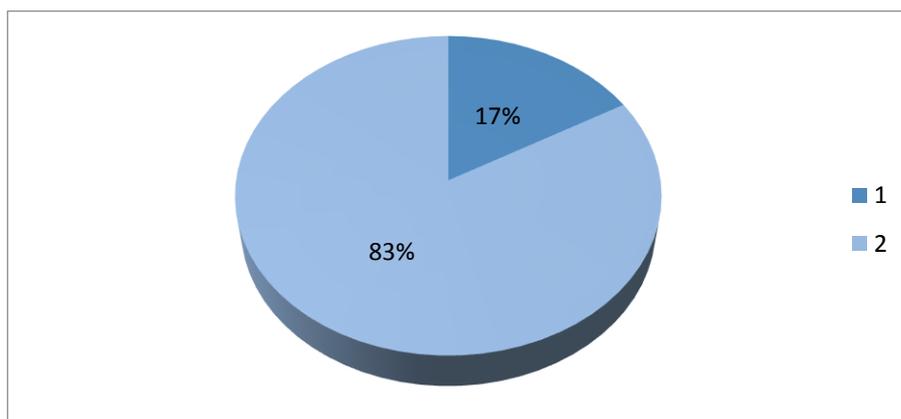
Tabla. 18 ¿Ha recibido capacitaciones acerca de los trastornos específicos del lenguaje u otros?

<i>Alternativas</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
<i>Sí</i>	1	17
<i>No</i>	5	83
<i>Total</i>	6	100

Fuente: Encuesta realizada a docentes.

Realizado por: Las investigadoras

Gráfico. 13 Capacitaciones acerca de los trastornos específicos del lenguaje u otros



Fuente: Encuesta realizada a los docentes

Realizado por: Las investigadoras

Análisis e interpretación de resultados

El 17% de los docentes encuestados han recibido capacitación respecto a trastornos específicos del lenguaje, pero un 83% no la ha recibido.

Según los resultados que arroja este indicador la gran mayoría de los docentes no han recibido capacitación sobre trastornos específicos del lenguaje, por lo que se infiere que conocen muy poco sobre el trastorno semántico-pragmático, por lo que se impone la necesidad de preparar una capacitación para ellos.

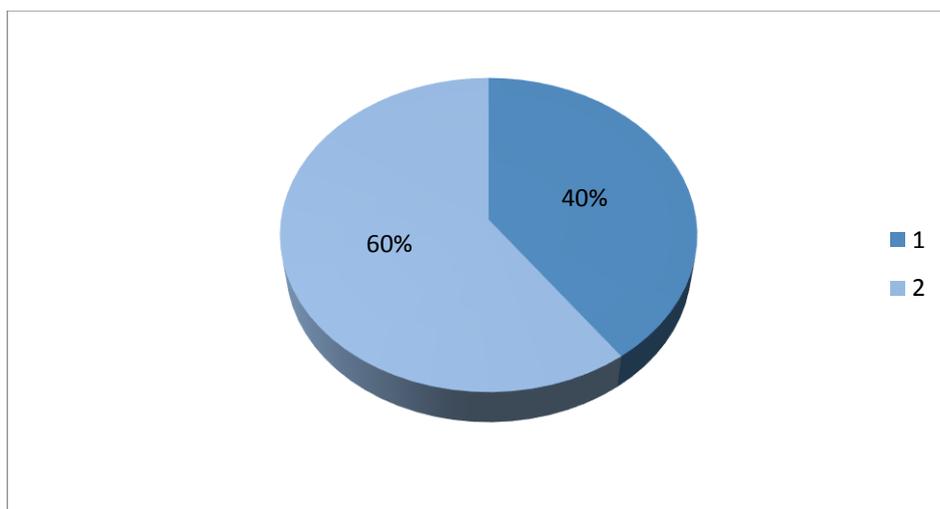
Tabla. 19 ¿Conoce acerca de estrategias pedagógicas que puedan ser empleadas para el trabajo con niños que presentan trastorno semántico-pragmáticos?

<i>Alternativas</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
<i>Sí</i>	2	40
<i>No</i>	3	60
<i>Total</i>	5	100

Fuente: Encuesta realizada a docentes.

Realizado por: Las investigadoras

Gráfico . 14 Conocimientos acerca de estrategias pedagógicas para emplear con niños con trastorno semántico pragmático



Fuente: Encuesta realizada a docentes.

Realizado por: Las investigadoras

Análisis e interpretación de resultados

El 40% de los docentes encuestados tienen conocimiento acerca de herramientas pedagógicas para emplear con los estudiantes que presentan trastorno semántico pragmático, pero un 60% manifiesta que las desconoce.

Según los resultados que arroja este ítem, donde la mayoría de los docentes no conocen las herramientas pedagógicas que puede emplear en sus clases con los niños que presentan trastornos semántico-pragmáticos, se hace necesario capacitarlos al respecto.

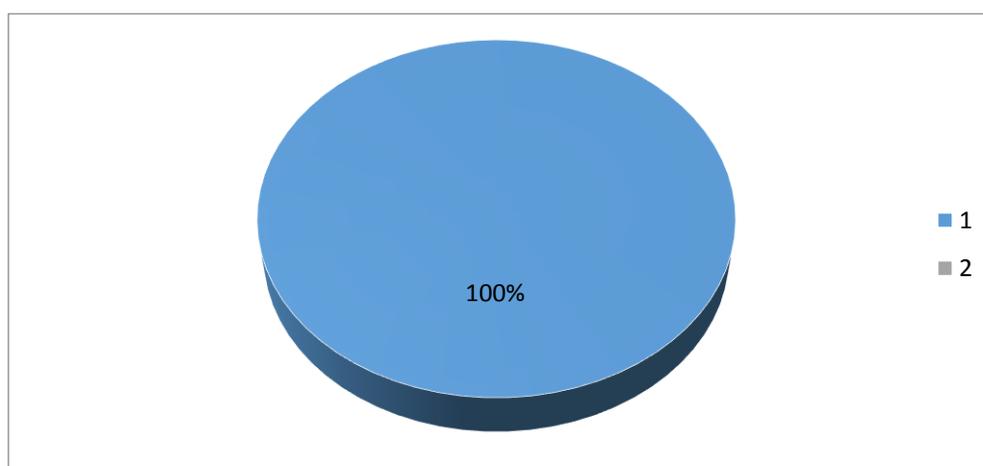
Tabla. 20 ¿Realiza adaptaciones curriculares para trabajar con niños con trastorno semántico-pragmático?

<i>Alternativas</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
<i>Sí</i>	6	100
<i>No</i>	0	0
<i>Total</i>	6	100

Fuente: Encuesta realizada a docentes.

Realizado por: Las investigadoras

Gráfico. 15 Realización de adaptaciones curriculares



Fuente: Encuesta realizada a docentes.

Realizado por: Las investigadoras

Análisis e interpretación de resultados

El 100% de los docentes encuestados realiza adaptaciones curriculares para trabajar con niños con trastorno semántico-pragmático.

Según los datos que arroja este ítem, el DECE de la institución orienta las adaptaciones curriculares y los docentes lo utilizan para preparar sus clases.

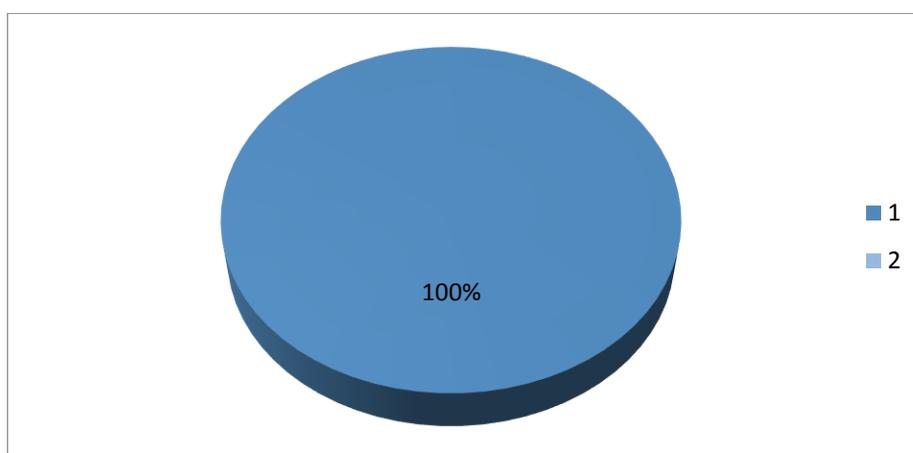
Tabla. 21 ¿Sabe usted si el niño tiene apoyo externo?

<i>Alternativas</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
<i>Sí</i>	6	100
<i>No</i>	0	0
<i>Total</i>	6	100

Fuente: Encuesta realizada a docentes.

Realizado por: Las investigadoras

Gráfico. 16 Conocimientos sobre apoyo externo de los niños



Fuente: Encuesta realizada a docentes.

Realizado por: Las investigadoras

Análisis e interpretación de resultados

El 100% de los docentes conoce que sus estudiantes tienen apoyo externo para atender su trastorno semántico-práctico.

Según los resultados que arroja este indicador, los docentes conocen las particularidades que rodean a sus alumnos con trastornos semántico-pragmáticos, fuera de la institución.

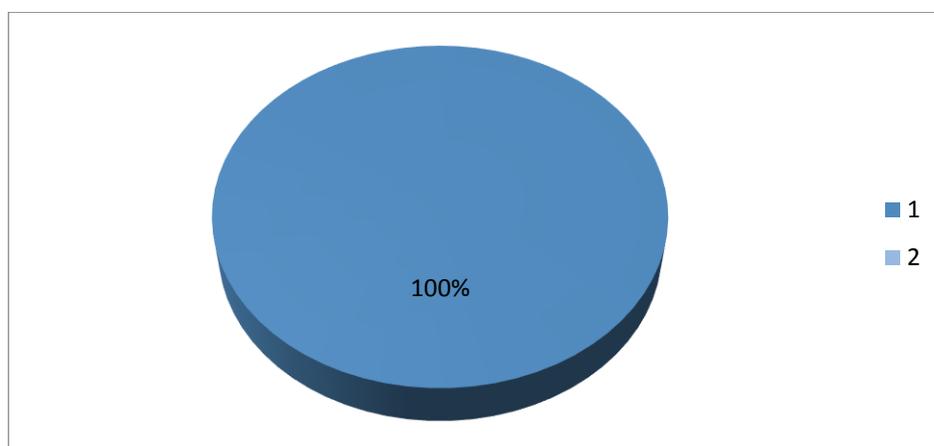
Tabla. 22 ¿El estudiante tiene apoyo con tutora sombra dentro del salón de clases?

<i>Alternativas</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
<i>Sí</i>	6	100
<i>No</i>	0	0
<i>Total</i>	6	100

Fuente: Encuesta realizada a docentes.

Realizado por: Las investigadoras

Gráfico Nro. 17 Tutora sombra dentro del salón de clases



Fuente: Encuesta realizada a docentes.

Realizado por: Las investigadoras

Análisis e interpretación de resultados

El 100% de los docentes afirman que sus alumnos con trastornos semántico-pragmáticos, tienen tutora sombra en su salón de clases.

Los resultados que arroja este indicador evidencia que los docentes están apoyados en su salón de clases con tutoras sombras, muy importante para el proceso de enseñanza aprendizaje de estos niños que presentan este trastorno.

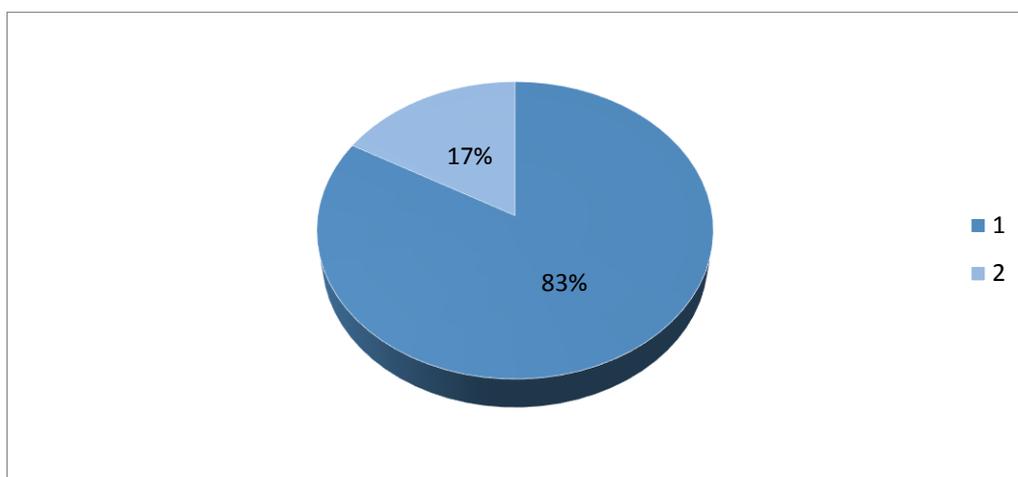
Tabla. 23 ¿Necesita usted que se le proporcionen herramientas pedagógicas para trabajar con estudiantes que presentan trastornos semántico-pragmáticos?

<i>Alternativas</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
<i>Sí</i>	5	83
<i>No</i>	1	17
<i>Total</i>	6	100

Fuente: Encuesta realizada a docentes.

Realizado por: Las investigadoras

Gráfico. 18 Necesidad de herramientas pedagógicas para el docente



Fuente: Encuesta realizada a docentes.

Realizado por: Las investigadoras

Análisis e interpretación de resultados

El 83% de los sujetos encuestados manifiesta que necesitan que se le proporcionen herramientas pedagógicas para trabajar con estudiantes que presentan trastornos semántico-pragmáticos, mientras que el 17% restante manifiesta que no las necesita.

Según los resultados de este ítem la inmensa mayoría de los docentes está precisando que se le faciliten herramientas pedagógicas para poder trabajar con sus estudiantes con trastorno semántico-pragmático, lo que debe ser valorado por la institución.

3.5.3 Entrevista a padres de familia.

Estimados representantes: se les solicita amablemente que conteste a las preguntas que se le harán a continuación, las mismas servirán para enriquecer un estudio que se realiza, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje de sus hijos.

Muchas gracias

- 1.- ¿Tiene conocimientos del trastorno que presenta su hijo?
- 2.- ¿A qué edad fue diagnosticado?
- 3.- ¿Qué dificultades de lenguaje presenta su niño?
- 4.- ¿Recibe apoyo pedagógico por parte de la institución? Si su respuesta es SÍ, ¿cuántas horas a la semana recibe apoyo?
- 5.- ¿Establece una adecuada relación con su entorno? (familia, amigos, etc.)
- 6.- En casa ¿Tiene acompañamiento para la realización de sus tareas?
- 7.- ¿Ha recibido por parte de la institución acompañamiento pedagógico? ¿De qué tipo?
- 8.- ¿Desde qué edad está su niño con apoyo pedagógico?
- 9.- ¿Qué herramientas usted utiliza para fortalecer en casa el lenguaje?

Del análisis de la entrevista realizada a los 5 padres de familia con hijos con trastorno semántico-pragmático, se infiere que todos los padres conocen del trastorno que padecen sus hijos, y de igual manera, todos los estudiantes fueron diagnosticados entre los 4 y los 7 años de edad; los niños en su totalidad tienen problemas para mantener una conversación sostenida, y no establecen contacto visual con las personas

La entrevista evidencia que todos los alumnos, excepto uno, reciben apoyo pedagógico de la institución, y tienen acompañamiento en el hogar para realizar las actividades. Este apoyo pedagógico ha sido recibido inmediatamente después de haber sido diagnosticados.

Todos los niños excepto uno, reciben terapia de lenguaje como herramienta para fortalecer su lenguaje.

3.6 Conclusiones preliminares

✚ Los 5 niños que presentan trastorno semántico- pragmático, tienen dificultades en las habilidades fonológicas, puesto que no poseen la habilidad de hablar con fluidez ni mantener una conversación sostenida, y las respuestas a preguntas que se le formulan no son coherentes.

✚ Los referentes más cercanos sobre el trastorno semántico-pragmático en escolares primarios son dificultad para imitar sonidos simples, la no respuesta a órdenes sencillas, no poder mantener una conversación sostenida, incoherencia en las respuestas, frustración ante la imposibilidad de realizar tareas y falta de socialización.

✚ Los estudiantes de 5to grado de Educación General Básica, objeto de estudio, presentan un alto índice de incidencia en las habilidades fonológicas debido al trastorno semántico-pragmático que padecen.

✚ Se hace necesario elaborar un manual de ejercicios para perfeccionar las habilidades fonológicas de los niños de 5to grado de Educación General Básica, puesto que a los docentes que los atienden les faltan conocimientos para trabajar con este trastorno. Este manual va a ayudar a su capacitación sobre el tema y mejorar su proceso de aprendizaje.

Capítulo IV

PROPUESTA

4.1 Título de la propuesta

“Diseño de un manual de ejercicios para mejorar las habilidades fonológicas de 5 niños de 5to grado con trastornos semántico-pragmáticos.”

4.2 Justificación de la propuesta

El lenguaje es el medio principal de comunicación de los seres humanos, que nos permite simbolizar nuestros pensamientos y sentimientos, es decir, se trata de un conjunto de signos, tanto orales como escritos, que, a través de su significado y el significante de los códigos lingüísticos y sus relaciones permiten la expresión y la comunicación humana.

Esta guía cuenta con actividades detalladas que brinden al niño experiencias significativas para su aprendizaje y que ayuden a desarrollar su creatividad, actividades que corresponden a desarrollar sus habilidades fonológicas como describir, formar palabras, separar en sílabas, cantar, entre otras, para que los docentes puedan aplicar con sus niños.

Es importante para realizar estas actividades motivar al niño despertando en él la atención y despertar en él deseos de realizar el trabajo. Cuando un niño comienza a manifestar interés hay que aprovechar la ocasión y mediante juegos enseñar las actividades que van a realizar, para de esta manera lograr el objetivo de cada una de las actividades.

El aprendizaje y los conocimientos se adquieren mediante el desarrollo integral de los niños, por esa razón no se debe olvidar el aspecto lúdico en el que se desarrollaran todas las actividades ofreciendo al niño placer, creatividad y conocimiento al realizarlas.

Por lo tanto, esta guía propone actividades para que los docentes se apoyen en ella y se adapten a las necesidades e intereses de cada niño con trastornos semántico-

pragmáticos, para lograr optimizar el desarrollo de las habilidades fonológicas a través de experiencias significativas en 5to grado.

4.3 Objetivo general de la propuesta

✚ Facilitar a los docentes un manual de actividades que lo ayuden a conseguir el desarrollo y la adquisición significativa de habilidades fonológicas en los 5 niños con trastornos semántico-pragmáticos.

4.4 Objetivos específicos de la propuesta

✚ Determinar las actividades que se deben realizar para desarrollar las habilidades fonológicas en niños con trastornos semántico-pragmáticos.

✚ Socializar el contenido de este manual con el resto de los docentes de la institución educativa.

✚ Apoyar a los docentes en la aplicación de actividades de desarrollo de habilidades fonológicas para orientarlas en el salón de clases.

✚ Practicar con los niños con trastornos semántico-pragmáticos, las actividades sugeridas en esta guía para favorecer el proceso de adquisición de habilidades fonológicas.

4.5 Listado de los contenidos y esquema de la propuesta

1.- Actividades para trabajar la fonética y la fonología

Se realizarán ejercicios para mejorar su dicción, que estarán apoyados en estímulos visuales tales como cartas y bingos fonéticos.

Clasificarán imágenes en cajitas que contengan un determinado grupo consonántico.

Actividades de relacionar imágenes con grafías.

2.- Actividades para trabajar el componente léxico-semántico

Para aumentar el vocabulario se desarrollarán juegos de veo-veo, de sinónimos y antónimos, y de reconocer el objeto que se describe

4.6 Desarrollo de la propuesta

1.- Actividades para trabajar la fonética y la fonología

Actividad No. 1 “Adivina quién es”

Objetivo:

Desarrollar la memoria auditiva y visual y contribuir a consolidar el concepto de animales.

Materiales:

Tarjetas ilustradas con diferentes animales.

Procedimiento:

El docente tendrá en sus manos unas cuantas tarjetas ilustradas con diferentes animales. Un niño toma una tarjeta de manera que los demás no la vean. Él debe imitar el sonido y los movimientos del animal en cuestión y los demás niños deben adivinar de qué animal se trata.



Actividad No. 2 “La caja de los sonidos”

Objetivo:

Identificar fonemas, sílabas, objetos, palabras y oraciones.

Materiales:

Una caja de cartón

Material para hacer letras, objetos, palabras e imágenes.

Procedimiento:

En un principio, en la caja mágica pueden aparecer las vocales y junto con ellos se puede ir discriminando los sonidos y buscar qué nombres de la clase contiene esa vocal o bien buscar objetos de la clase que contengan las vocales que van saliendo de la caja. Poco a poco el juego se puede ir complicando al combinarlo con las consonantes y con objetos o imágenes. Es recomendable darle cierta continuidad a la “caja de los sonidos” para que sea beneficiosa y sirva para trabajar los diferentes fonemas, así como palabras y frases, más adelante.



Actividad No. 3 “Adivina adivinador”

Objetivo:

Formar palabras y oraciones.

Materiales:

Un saco de tela.

Cartulina para poner palabras.

Procedimiento:

Tienen que adivinar que hay dentro del saco. Las pistas que se les pueden dar dependerán de la edad y del nivel madurativo de cada niño/o. Por ejemplo, se puede decir: “Dentro del saco hay un objeto que empieza por la letra M tiene 4 sílabas...” e ir ofreciendo pistas que les permitan adivinar la palabra. También se puede dejar que sean ellos los que escondan algo dentro del saco y el resto de los compañeros/as deben adivinarlo.



Actividad No. 4 Jugando con las sílabas

Objetivo:

Añadir, omitir, cambiar y comparar sílabas para formar nuevas palabras.

Materiales

Tarjetas con sílabas

Tarjetas con palabras

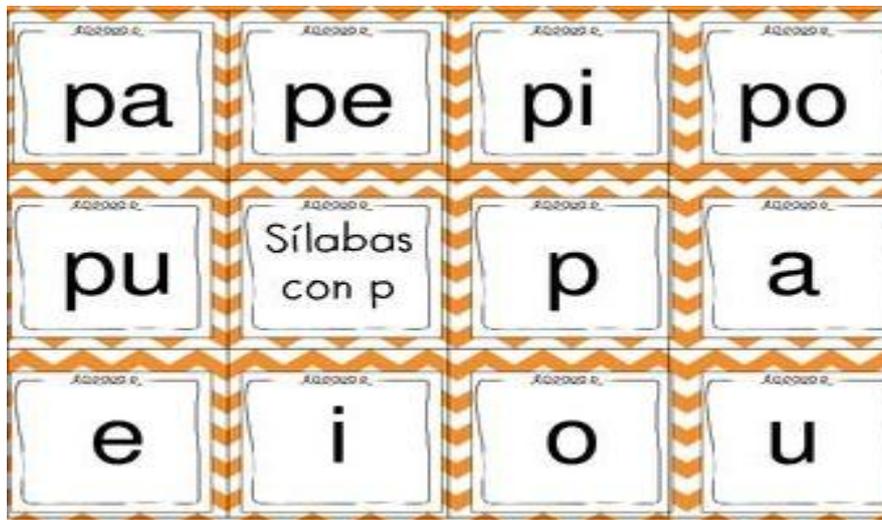
Procedimiento:

Se les mostrará a los niños una tarjeta con una sílaba, y los niños tienen que formar una palabra que empiece por esa sílaba.

Se les mostrará tarjetas con palabras completas, y omitiendo sílabas se les indica que tienen que formar nuevas palabras.

Se les ofrece un número de palabras, a las que los niños han de cambiar una sílaba por otra y formar nuevas palabras.

Se mostrarán tarjetas con letras y los niños tienen que inventar palabras que empiecen por esa letra.



Actividad Nro. 5 “En el salón de belleza”

Objetivo:

Relajarse después de los ejercicios anteriores.

Materiales:

Ninguno

Procedimiento:

El docente les pedirá a los niños que se coloquen en pareja, explicará que uno será el estilista que lavará el cabello de otra persona y que luego se turnarán y serán los clientes. Los estilistas colocarán la mano en el cabello de los clientes que están sentados, notando cómo se siente. Primero van a colocar champú en el cabello, luego van a enjuagarlo con agua imaginaria, secándolo con una toalla y luego con un secador electrónico también imaginario. El cliente sólo puede hablar para decir si algo le molesta, de lo contrario permanecerá en silencio disfrutando el tratamiento gratuito. Prosiga con el siguiente ejercicio si nota que los niños pueden mantener la concentración



2.- Actividades para trabajar el componente léxico-semántico

Actividad No.6 ¿Qué tengo en mi tarjeta?

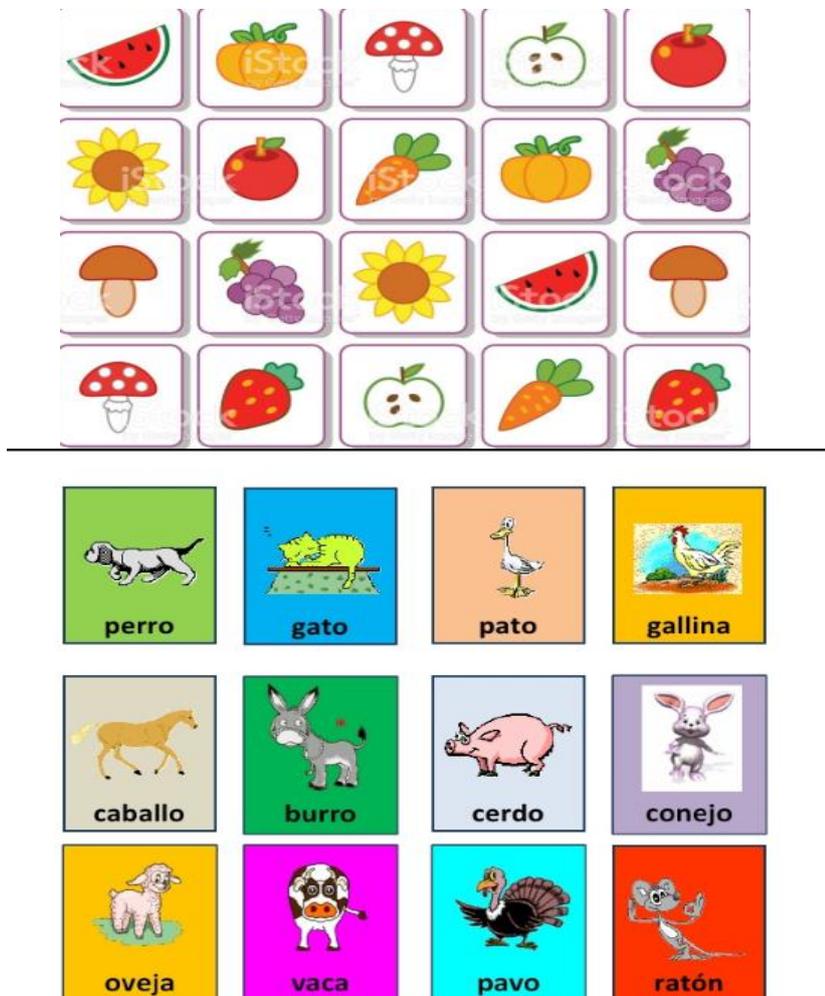
Objetivos: Trabajar diferentes grupos semánticos, para ampliar vocabulario

Materiales:

Tarjetas con pictogramas de animales, alimentos y prendas de vestir.

Procedimiento:

El docente le repartirá tres tarjetas a cada alumno, con los tres grupos semánticos. Les dará un tiempo para que la observen. Se les da la instrucción de: ¡Qué se levanten los niños que tengan una prenda de vestir! Y los niños deben decir qué prenda es. Así se hará sucesivamente con las tarjetas de animales y frutas.



Actividad No. 7 “Voy a jugar con las palabras”

Objetivos: Formar palabras

Materiales:

Tablero de cartón, y fichas con letras

Procedimiento:

El docente enseñará a los niños el tablero que ya tendrá las palabras escritas, con las fichas ellos tratarán de completar las palabras del tablero. Se puede ir aumentando el nivel de complejidad de las palabras según el avance que se note en los estudiantes.

UNE LAS SÍLABAS PARA FORMAR PALABRAS

RE CE ZAS  <input type="text"/>	RA PE  <input type="text"/>	NA ZA MAN  <input type="text"/>
NA RAN JA  <input type="text"/>	MÓN LI  <input type="text"/>	TA NO PLA  <input type="text"/>

La casa infantil

UNE LAS SÍLABAS PARA FORMAR PALABRAS

A GUA  <input type="text"/>	CHE LE  <input type="text"/>	FÉ CA  <input type="text"/>
MO ZU  <input type="text"/>	FRES RE CO  <input type="text"/>	TAR TA  <input type="text"/>

Actividad No. 8 “Buscando sinónimos”

Objetivos: Establecer relaciones de sinonimia a partir de palabras dadas

Materiales:

Fichas de cartón

Procedimiento:

El docente elaborará fichas donde se encuentren determinadas palabras simples, para que los alumnos le encuentren un sinónimo.



Actividad Nro. 9 “Buscando un antónimo”

Objetivos: Establecer relaciones de sinonimia y antonimia a partir de palabras dadas

Materiales:

Fichas de cartón

Procedimiento:

El docente elaborará fichas donde se encuentren determinadas palabras simples, para que los alumnos le encuentren un sinónimo y un antónimo.



Actividad Nro. 10 “Soy una marioneta”

Objetivos:

Que los niños puedan relajarse después de los ejercicios anteriores

Materiales:

Ninguno

Procedimiento:

El docente les dirá a los niños que son marionetas que están siendo controlados por un marionetista, teniendo un hilo o cuerda en cada extremidad, en la espalda, y la cabeza. Se les va ir diciendo que el marionetista va tirando de las diferentes cuerdas con el fin de que vayan haciendo diferentes gestos y acciones.

Pasado un rato se les dice que el marionetista en cuestión es torpe y de vez en cuando deja caer una de las cuerdas, con lo que deben dejar totalmente muerta la parte del cuerpo correspondiente a la que le irá diciendo el docente.

El juego termina diciendo que al marionetista se le caen todas las cuerdas a la vez y/o deja las marionetas, teniendo que relajar todo el cuerpo. Se acostarán en el piso por un tiempo prudencial indicado por el docente.



4.7 Validación de la propuesta

Por medio de la presente yo; **Ps. Natalia Manjánés Zambrano** con C.I. # **0909744898** en mi calidad de profesional Educativo, certifico haber revisado minuciosamente las encuestas realizados en el proyecto “El trastorno semántico-pragmático y su incidencia en las habilidades fonológicas en estudiantes de 5to grado de EGB, de la Unidad Educativa Particular Bilingüe Ecomundo, Guayaquil, Ecuador”.

Es todo cuanto puedo certificar en honor a la verdad.

Atentamente,



Validación de la propuesta

Por medio de la presente yo; **MSc. Ruth Noemi Garófalo García** con C.I. # **0201457199** en mi calidad de profesional Educativo, certifico haber revisado minuciosamente las encuestas realizados en el proyecto “El trastorno semántico-pragmático y su incidencia en las habilidades fonológicas en estudiantes de 5to grado de EGB, de la Unidad Educativa Particular Bilingüe Ecomundo, Guayaquil, Ecuador”.

Es todo cuanto puedo certificar en honor a la verdad.

Atentamente,



Validación de la propuesta

Por medio de la presente yo; **MSc. Kennya Verónica Guzman Huayamave** con C.I. # **09133734836** en mi calidad de profesional Educativo, certifico haber revisado minuciosamente las encuestas realizados en el proyecto “El trastorno semántico-pragmático y su incidencia en las habilidades fonológicas en estudiantes de 5to grado de EGB, de la Unidad Educativa Particular Bilingüe Ecomundo, Guayaquil, Ecuador-.

Es todo cuanto puedo certificar en honor a la verdad.

Atentamente,



09133734836

4.8 Impacto/beneficio/resultado

Este proyecto orientara a la comunidad educativa, y en particular al docente como una herramienta para fortalecer el trabajo en el salón de clases.

4.8.1 Impacto

Con esta propuesta se pretende fortalecer el trabajo de los docentes en el salón de clases, para el mejoramiento del aspecto semántico, donde los beneficiados en primera instancia serán los 5 estudiantes de 5to grado, con trastornos semántico-pragmáticos de la Institución Educativa Bilingüe Ecomundo, de la ciudad de Guayaquil. Se espera que esta propuesta tenga un gran impacto a nivel local y distrital, y se pueda aplicar en diferentes escenarios y redunde en beneficio de los estudiantes que presentan este trastorno con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje a nivel de lenguaje y a su vez aumentar el vocabulario, mejorar la comprensión y la expresión. Se busca que la producción de los estudiantes sea cada vez más fluida y variada, además de estimular la producción de palabras, la cual aumenta sus posibilidades comunicativas, creativas y de interacción social.

4.8.2 Beneficio

Los beneficiados en primer lugar serán los 5 estudiantes de 5to grado que presentan trastornos semántico-pragmáticos, en la Institución Educativa Bilingüe Ecomundo, de la ciudad de Guayaquil.

Luego será muy ventajoso para los docentes que atienden estos niños con trastornos semántico - pragmáticos, pues permitirá que, a través de estos ejercicios puedan desarrollar en los estudiantes las habilidades fonológicas que les faltan y por tanto, aumenta la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje de estos niños.

4.8.3 Resultados

Los resultados obtenidos mejorarán la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de los 5 niños con trastornos semántico-pragmáticos, permitirá a través de la aplicación del manual de ejercicios para mejorar las habilidades fonológicas de los niños de 5to grado con trastornos semántico-pragmáticos, que los maestros que atienden a estos niños, estén mejor preparados para facilitar el proceso de aprendizaje.

CONCLUSIONES

✚ Los 5 niños que presentan trastorno semántico- pragmático, tienen dificultades en las habilidades fonológicas, puesto que no poseen la habilidad de hablar con fluidez ni mantener una conversación sostenida, y las respuestas a preguntas que se le formulan no son coherentes.

✚ Se presentara incoherencia en las respuestas y frustración ante la imposibilidad de realizar tareas y falta de socialización.

✚ Los estudiantes de 5to grado de Educación General Básica, objeto de estudio, presentan un alto índice de incidencia en las habilidades fonológicas debido al trastorno semántico-pragmático que padecen.

✚ El manual de actividades didácticas propuesto contribuye a que los docentes desarrollen un mejor trabajo con los alumnos que atiende con trastornos semántico-pragmáticos pues ayuda a que adquieran habilidades fonológicas, y poco a poco vayan superando los problemas en la conciencia fonológica propios de los alumnos que tienen estos trastornos.

✚ Las actividades que deben realizar, son identificación de fonemas, sílabas y frases, a través de juegos didácticos encaminados a desarrollar en ellos el componente léxico-semántico y fonético y fonológico.

✚ EL DECE de la institución apoya a los docentes en la aplicación de actividades de desarrollo de habilidades fonológicas para orientarlas en el salón de clases.

RECOMENDACIONES

- ✚ Capacitar a los docentes en el uso del manual de actividades didácticas propuesto para que puedan desarrollar mejor sus clases y contribuyan con esto a la adquisición significativa en los estudiantes que atiende y que presentan trastornos semántico-pragmáticos.
- ✚ El DECE de la institución debe darle seguimiento al desarrollo de esta guía en los salones de clases, donde existen niños con trastornos semántico-pragmáticos.
- ✚ Socializar el contenido de este manual con el resto de los docentes de la institución educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, V. (2013). *"Las prácticas educativas snte las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción"*. Baecelona-España: Ars. Médica.
- Acosta, V. (2013). *·Evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil"*. Málaga-España: Aljibe.
- Acosta, V., & Moreno, A. (2014). *"Dificultades del lenguaje en ambientes educativos"*. Barcelona- España: Masson.
- Aguado, G. (2004). *"Trastorno específico del lenguaje. Retraso del lenguaje y disfasia"*. Málaga: Aljibe, S.L.
- Alcalde Centeno, C. M., & Panes Corvalán, D. I. (2013). *"Conciencia corporal y desarrollo del lenguaje: una alianza estratégica imprescindible"*. Santiago de Chile- Chile: Universidad Academia Humanismo Cristiano.
- Alecoy, T. (2011). *Las culturas exitosas forjan prosperidad económica desde la concepción del individuo*. Santiago de Chile: Tirso José Alecoy.
- Asamblea Nacional. (2010). *COPCI*. Quito: Editora Nacional.
- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito: Editora Nacional.
- Astiviera, A. (2000). *"Metodología de la investigación"*. Buenos Aires- Argentina: Kapeluzs.
- Barbazán, C., & Sendra, J. (2012). *Apoyo domiciliario y alimentación familiar: El asistente como eje central en la gestión y mantenimiento del hogar del dependiente*. Vigo: Ideaspropias Editorial.
- Barradas, M. (2014). *Seguimiento de Egresados: Una excelente estrategia para garantizar una educación de calidad*. Bloomington: Palibrio.
- Bastos, A. (2010). *Implantación de Productos y servicios*. Madrid: Ideaspropias.
- Bavaresco, A. (2011). *"Las técnicas de la investigación"*. Estados Unidos: South-Western.
- Bohigues, I. (2014). *Ámbito sociolingüístico* . Madrid: Paraninfo.
- Borunda, R., Cepeda, J., Salas, F., & Medrano, V. (2013). *Desarrollo y Competitividad de los Sectores Económicos en México*. México, D.F.: Centro de Investigaciones Sociales.

- Christensen, C. (2014). *Guía del Innovador para crecer: Cómo aplicar la innovación disruptiva*. Madrid: Grupo Planeta Spain.
- Clemente Estevan, R. A. (2013). *"Desarrollo del lenguaje"*. Barcelona-España: Octaedro.
- Cohen, L., & Manion, L. (2012). *"Métodos de investigación educativa"*. Madrid-España: Muralla.
- Congreso Nacional. (2004). *Ley Forestal y de Conservación de Áreas naturales y vida silvestre*. Quito: Editora Nacional.
- Constitución de la República del Ecuador. (1998).
- Cruelles, J. (2012). *Productividad e Incentivos: Cómo hacer que los tiempos de fabricación se cumplan*. Barcelona: Marcombo.
- Cruz, L., & Cruz, V. (17 de Abril de 2010). *Repositorio Escuela Politécnica Nacional*. Recuperado el 23 de Septiembre de 2015, de Repositorio Escuela Politécnica Nacional:
<https://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCEQFjABahUKEwjvwOy4IJPIAhWFF5AKHUAYBF A&url=http%3A%2F%2Fbibdigital.epn.edu.ec%2Fbitstream%2F15000%2F388%2F1%2FCFD-0795.pdf&usg=AFQjCNHr5JlvEUFu2GkrhscjbJ-tStFQQA&sig2=a>
- El Telégrafo. (26 de Mayo de 2012). \$180 millones venden al año los artesanos de muebles. *El Telégrafo*, pág. 9.
- Fernández, R. (2010). *La mejora de la productividad en la pequeña y mediana empresa*. Alicante: ECU.
- Fernández, R. (2010). *La productividad y el riesgo psicosocial o derivado de la organización del trabajo*. Alicante : ECU.
- Fernández, R. (2011). *La dimensión económica del desarrollo sostenible*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Gallego, J. (2013). *"Calidad en la intervención logopédica. Estudio de casos"*. Málaga-España: Algibe.
- Gallego, J. (2013). *"Calidad en la intervención logopédica. Estudio de casos"*. Málaga-España: Aljibe.

- Gan, F., & Gaspar, B. (2007). *Manual de Recursos Humanos: 10 programas para la gestión y el desarrollo del Factor Humano en las organizaciones actuales*. Barcelona: Editorial UOC .
- Google Maps. (8 de Abril de 2015). *Google*. Obtenido de Google:
<https://maps.google.com.ec>
- Griffin, R. (2011). *Administración*. Boston: Cengage Learning.
- Guardia de Viggiano, N. V. (2014). *"Lenguaje y comunicación"*. San José- Costa Rica: CECC/SICA.
- Guerrero, R. (2014). *Técnicas elementales de servicio* . Madrid: Paraninfo.
- Haden, J. (2008). *El diccionario completo de términos de bienes raíces explicados en forma simple: lo que los inversores inteligentes necesitan saber* . Florida: Atlantic Publishing Group .
- Herrera, M. G., & Gutiérrez, C. E. (2013). *¿Cómo detectar las dificultades del lenguaje en el nivel inicial"*. Mendoza-Perú: Universidad Nacional del Cuyo.
- Iglesias, M. (2011). *Elaboración de soluciones constructivas y preparación de muebles*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- INEC. (12 de Diciembre de 2011). *Instituto Nacional de Estadísticas y Censos*. Obtenido de Encuesta de Estratificación del Nivel Socioeconómico:
http://www.inec.gob.ec/estadisticas/?option=com_content&view=article&id=112&Itemid=90&
- INEC. (28 de Julio de 2015). *Instituto Nacional de Estadísticas y Censos*. Obtenido de Ecuador en cifras:
http://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Infografias/asi_esGuayaquil_cifra_a_cifra.pdf
- Joachimsthaler, E. (2008). *Ver lo evidente: Cómo definir y ejecutar la futura estrategia de crecimiento en su empresa*. Barcelona: Ediciones Deusto .
- Jurado, P., & Bernal, D. (s.f.). "El alumno afectado con síndrome de Asperger en el aula ordinaria. Estudio de caso". *Revista Inclusión Educativa*, 4(2), 29-46. Recuperado el 1 de Noviembre de 2017, de
<http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/13-3.pdf>

- Krugman, P., & Wells, R. (2007). *Macroeconomía: Introducción a la economía; Versión española traducida por Gotzone Pérez Apilanez; revisada por José Ramón de Espínola*. Barcelona: Reverté.
- Leiceaga, C., Carrillo, F., & Hernández, Á. (2012). *Economía 1º Bachillerato*. San Sebastián: Editorial Donostiarra.
- Lennenberg, E. (2013). *"El concepto de diferenciación del lenguaje"*. Madrid: Alianza Universidad.
- Llamas, C. (2009). *MARKETING Y GESTIÓN DE LA CALIDAD TURÍSTICA*. Madrid: Liber Factory .
- Longenecker, J., Petty, W., Palich, L., & Hoy, F. (2012). *Administración de Pequeñas Empresas: Lanzamiento y Crecimiento de iniciativas de emprendimiento*. México, D.F.: Cengage Learning.
- Lopez, J. (2013). *+Productividad*. Bloomington: Palibrio.
- Macías, G., & Parada, L. (2013). *Mujeres, su participación económica en la sociedad*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Martínez, I. (2005). *La comunicación en el punto de venta: estrategias de comunicación en el comercio real y online* . Madrid: Esic .
- Mendoza, E. (2015). *"Trastorno específico del lenguaje"*. Madrid- España: Pirámide.
- Merino, E. (2014). El Cambio de la Matriz Productiva. *Buen Viaje*, 10.
- Miranda, A., Zambrano, M., & Yaguana, J. (26 de Julio de 2009). *Dspace Espol*. Recuperado el 23 de Septiembre de 2015, de Dspace Espol: <https://www.dspace.espol.edu.ec/bitstream/123456789/10675/1/D-39734.pdf>
- Montero, C. (2005). *Estrategias Para Facilitar la Inserción Laboral a Personas Con Discapacidad*. San José: EUNED.
- Mora, J. (Jorge Mora). *Los libros, aporte bibliográfico, las bellas artes e investigaciones históricas*. Nariño: Pasto.
- Morales, R. (2013). *MF1330_1: Limpieza doméstica*. Málaga: INNOVA.
- Navarro, M. (2013). "Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación". *Revista de filología y su didáctica*", 321.

- Nutsch, W. (2000). *Tecnología de la madera y del mueble*. Barcelona: Reverté.
- OCDE. (2014). *Colombia: La implementación del buen gobierno*. Paris: OECD Publishing.
- OIT. (2008). *Calificaciones para la mejora de la productividad el crecimiento del empleo y el desarrollo*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo .
- Olavarria, M. (2005). *Pobreza, crecimiento económico y políticas sociales*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Peralta, N. (24 de Septiembre de 2010). *Repositorio Universidad Andina Simón Bolívar*. Recuperado el 23 de Septiembre de 2015, de Repositorio Universidad Andina Simón Bolívar:
<http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/2695/1/T0878-MT-Peralta-Industria%20maderera.pdf>
- Perdigones, J. (2011). *MF0996_1: Limpieza del mobiliario interior*. Málaga: INNOVA.
- Perdomo, O. (2012). *¡Abre tu negocio... y vivirás en abundancia!* Bloomington: Palibrio.
- Puig-Durán, J. (2011). *Certificación y modelos de calidad en hostelería y restauración*. Madrid: Diaz de Santos.
- Quimbiulco, C. (3 de Marzo de 2012). *Dspace Universidad Central del Ecuador*. Recuperado el 23 de Septiembre de 2015, de Dspace Universidad Central del Ecuador: <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/903/1/T-UCE-0003-51.pdf>
- Repullo, J. (2006). *Sistemas y servicios sanitarios: Manuales de Dirección Médica y Gestión Clínica*. Madrid: Ediciones Días de Santos.
- Risco, L. (2013). *Economía de la empresa: Prueba de acceso a la Universidad para mayores de 25 años*. Bloomington: Palibrio.
- Rodríguez, R. (2014). *Técnicas de tapizado de mobiliario: TCPF0209. Operaciones auxiliares de tapizado de mobiliario y mural*. Madrid: IC Editorial .
- Ruano, C., & Sánchez, M. (2014). *UF0083: Diseño de Productos y servicios turísticos locales*. Málaga: IC Editorial.

- Salvador Mata, F., & Gutiérrez Cáceres, R. (2014). *"Atención educativa al alumnado con dificultades en lectura y escritura"*. Málaga-España: Aljibe.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2012). *Transformación de la Matriz Productiva: Revolución productiva a través del conocimiento y el talento humano*. Quito : SENPLADES .
- Serra, M., & Bosh, L. (2015). "Análisis de los errores de producción en los niños con trastornos específicos de lenguaje". *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 2-13.
- Sescovich, S. (2009). *La gestión de personas: un instrumento para humanizar el trabajo*. Madrid: Libros en Red.
- Siguan, M. (2013). *"Lenguaje y clase social en la infancia"*. Madrid-España: Pablo del Río.
- Soto, E., Valenzuela, P., & Vergara, H. (2003). *Evaluación del impacto de la capacitación en la productividad*. Santiago de Chile : FUNDES.
- Stampe, D. (1969). *"The acquisition of phonetic representation."*. Chicago-Estados Unidos: Chicago Linguistic Society.
- Valle, A. (1991). *Productividad: Las visiones neoclásica y marxista*. México, D.F. : UNAM.
- Zamudio, C. (2013). "Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos". *Revista Lectura y vida*, 10-21.

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1 Ficha de observación áulica

FICHA DE OBSERVACIÓN AULICA

Nombres y apellidos del estudiante: _____

Curso: _____ Edad: _____ Fecha de observación: ____/____/____

Docente: _____

Objetivo: Diagnosticar la consciencia fonológica en los estudiantes con TSP y su influencia en los aprendizaje y su relación con el entorno.

Indicaciones: Señalar con una **(X)** las características observadas en los estudiantes

OBSERVACIONES	Nunca (2)	A veces (1)	Frecuentemente (0)
1. Imita sonidos o palabras simples			
2. Mantiene una conversación			
3. Su conversación es fluida			
4. Responde a órdenes sencillas			
5. Es capaz de mostrar atención de manera sostenida.			
6. Mantiene contacto visual con el profesor			
7. Realiza preguntas acerca del tema trabajado en clases			
8. Responde de manera coherente las preguntas que el docente le formula			
9. Su frustra con facilidad ante aquellas actividades que no puede realizar			
10. Mantiene buenas relaciones con el resto de sus compañeros			

Anexo 2 Entrevista realizada a docentes

Se solicita responder las siguientes preguntas elaboradas en esta encuesta, los fundamentos que se obtengan son confidenciales y se utilizará para la elaboración del Proyecto de titulación sobre “Trastorno Semántico Pragmático y su incidencia en las habilidades fonológicas de los estudiantes de 5to de Básica de la Unidad Educativa Particular Bilingüe Ecomundo”. Gracias por su colaboración.

Objetivo: Reconocer si los docente tienen conocimiento del TSP y el debido manejo del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Cuestionario	Si	No
1. Tiene usted conocimientos acerca de los trastornos de lenguaje		
2. Tiene conocimientos sobre el trastorno semántico pragmático.		
3. Ha asistido a capacitaciones acerca de los trastornos específicos del lenguaje u otros.		
4. Conoce de estrategias pedagógicas para trabajar con los niños que presentan este trastorno.		
5. Realiza adaptaciones curriculares para trabajar con el estudiante con trastorno semántico pragmático.		
6. Conoce usted si el estudiante tiene apoyo pedagógico externo.		
7. El estudiante tiene apoyo con tutora sombra dentro del salón de clases.		
8. Necesita usted que se le proporcionen herramientas pedagógicas para trabajar con l estudiantes con trastorno semántico pragmático.		

Anexo 3 Entrevista a los padres de familia

Estimados representantes: se les solicita amablemente que conteste a las preguntas que se le harán a continuación, las mismas servirán para enriquecer un estudio que se realiza, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje de sus hijos.

Muchas gracias

Objetivo: Identificar la condición actual del niño con TSP y conocer que tipo de apoyo recibe tanto interno como externamente a la institución.

Fecha de nacimiento de su hijo: _____

Edad de su hijo: _____ **Curso:** _____

1. ¿Tiene conocimiento del trastorno que presenta su hijo?

2. ¿A qué edad fue diagnosticado?

3. ¿Qué dificultades del lenguaje presenta su niño?

4. Recibe apoyo pedagógico externo a la institución. Si su respuesta es SI cuantas horas a la semana recibe el apoyo.

5. Establece una adecuada relación con su entorno (familiar, amigos, etc.).

6. En casa ¿Tiene acompañamiento para la realización de sus deberes?

7. ¿Ha recibido por parte de la institución acompañamiento pedagógico?
¿Qué tipo?

8. ¿Desde qué edad esta su niño con apoyo pedagógico?

9. ¿Qué herramientas usted utiliza para fortalecer en casa el lenguaje?
