



**UNIVERSIDAD
MARCELINO CHAMPAGNAT**
ESCUELA DE POSGRADO

TESIS

EFFECTOS DE UN PROGRAMA SOBRE EL LENGUAJE ORAL EN UNA ESTUDIANTE DE 5 AÑOS DE UNA INSTITUCION EDUCATIVA PÚBLICA

Para optar el Grado Académico de:
MAESTRA EN AUDICIÓN Y LENGUAJE

Autora:

MILAGROS NATIVIDAD CORDOVA CARRILLO

CODIGO ORCID: 0009-0007-8680-4761

Asesora:

Mg. Graciela Pilar Zapata Torres

CODIGO ORCID: 0000-00011-7825-1692

Línea de investigación:

**5. Desarrollo de las competencias básicas de
comunicación lingüística y matemática**

Lima-Perú

2024

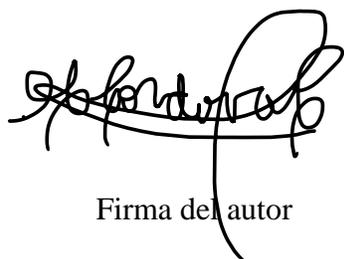
	DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD	ININ – F – 016
		V. 03
		Página 1 de 1

Yo, **MILAGROS NATIVIDAD CORDOVA CARRILLO**, identificado (a) con DNI N.º40482519, estudiante de la Escuela de Posgrado, Programa: Maestría en Audición y Lenguaje, de la Universidad Marcelino Champagnat.

Declaro bajo juramento que, la presente Tesis titulada: **EFFECTOS DE UN PROGRAMA SOBRE EL LENGUAJE ORAL EN UNA ESTUDIANTE DE 5 AÑOS DE UNA INSTITUCION EDUCATIVA PÚBLICA**, es de mi total autoría. El documento es original, no ha sido presentado anteriormente para obtener algún grado académico o título profesional. Ha sido realizado bajo la asesoría de la Mg. **GRACIELA PILAR ZAPATA TORRES**

Asimismo, declaro que he respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por lo tanto, asumo la responsabilidad de cualquier error /omisión que pudiera haber en la presente investigación.

18 de marzo del 2024



Firma del autor



ACTA DE SUSTENTACIÓN

Ante el jurado integrado por las docentes: Dra. Mónica Rocío del Águila Chávez, Mg. Cecilia Carol Evangelista Zevallos y Mg. Violeta Milagros Montes Rivera.

La graduanda, doña **MILAGROS NATIVIDAD CORDOVA CARRILLO** sustentó su Tesis titulada “**EFFECTOS DE UN PROGRAMA SOBRE EL LENGUAJE ORAL EN UNA ESTUDIANTE DE 5 AÑOS DE UNA INSTITUCION EDUCATIVA PÚBLICA**”, para obtener el Grado Académico de Maestra en Audición y Lenguaje.

El Jurado, después de haber deliberado sobre los aspectos metodológico, temático de la investigación y sobre la calidad de la sustentación, declaró a la graduanda:

SOBRESALIENTE

Santiago de Surco, 22 de julio del año dos mil veinticuatro.

Dra. Mónica Rocío del Águila Chávez
Presidenta

Mg. Cecilia Carol Evangelista Zevallos
Secretaria

Mg. Violeta Milagros Rivera Montes
Miembro

Mg. Graciela Pilar Zapata Torres
Asesora

Dedicatoria

A Celia Marina Carrillo Osorio por su amor y su confianza. Gracias Celia, solo puedo mirar atrás con agradecimiento por tenerte como madre. Gracias porque tus palabras siempre me alientan a seguir adelante.

Agradecimiento

A Dios por darme la oportunidad de culminar con esta maestría que la empecé hace 18 años, por ser un padre bueno y generoso dándome sobre todo salud y disciplina.

A mi familia, mi hija, mi esposo y mi hermana que me brindan el apoyo emocional que me ha sostenido en momentos de fatiga. Y, finalmente, a mi asesora Graciela Zapata, la persona idónea que me acompaña en esta etapa, no sólo para compartir sus conocimientos, sino para motivarme cuando es necesario.

La autora

Contenido

Dedicatoria.....	II
Agradecimiento.....	III
Contenido.....	IV
Lista de tablas.....	VII
Resumen.....	IX
Abstract.....	X
Introducción	1
I. Planteamiento del problema.....	3
1.1. Descripción del problema.....	3
1.2. Descripción del caso	5
1.3. Formulación del problema	6
1.3.1. Problemas de evaluación	6
1.3.2. Problemas de intervención	6
1.4. Justificación	7
1.4.1. Justificación práctica.....	7
1.4.2. Justificación metodológica.....	7
II. Marco teórico	8
2.1. Antecedentes	8
2.1.1. Antecedentes nacionales.....	8
2.1.2. Antecedentes internacionales.....	10
2.2. Bases teóricas	13

2.2.1. El lenguaje oral.....	13
2.2.1.1. Definiciones.....	13
2.2.1.2. Desarrollo evolutivo del lenguaje.....	15
2.2.1.3. Dimensiones	19
2.2.1.4. Componentes.....	20
2.2.2. Trastorno del lenguaje.....	21
2.2.2.1. Generalidades.....	21
2.2.2.2. Definición de Trastorno del desarrollo del lenguaje	22
2.2.2.3. Etiología del TDL	23
2.2.2.4. Clasificación de los TDL.....	24
2.2.2.5. Factores de riesgo del TDL.....	25
2.2.2.6. Prevalencia del TDL.....	25
2.2.2.7. Comorbilidades del TDL.....	25
2.2.3. De la evaluación del lenguaje oral.....	26
2.2.3.1. Principios de evaluación.....	26
2.2.3.2. Detección del TDL.....	26
2.2.4. De la intervención en lenguaje oral.....	27
2.2.4.1. Enfoques y programas de intervención.....	27
2.2.4.2. Modelos de intervención.....	30
2.3. Definición de términos básicos	32
III. Objetivos.....	34
3.1. Objetivos de evaluación	34
3.2. Objetivos de intervención	34
IV. Hipótesis.....	36
4.1. Hipótesis de evaluación	36

4.2. Hipótesis de intervención	36
V. Método	38
5.1. Tipo de investigación	38
5.2. Diseño de investigación	38
5.3. Unidad de análisis	39
5.4. Instrumentos de evaluación	40
5.5. Programa de intervención	52
5.6. Procedimientos	54
5.7. Análisis de datos.....	57
VI. Resultados	59
6.1. Del Proceso de evaluación	59
6.1.1. Antecedentes generales	59
6.1.2. Áreas de evaluación	60
6.1.3. Informe de evaluación de lenguaje.....	61
6.2. Del proceso del programa de intervención.....	66
6.2.1. Desarrollo	66
6.2.2. Resultados.....	125
6.2.2.1. Contrastación de hipótesis de intervención.....	125
VII. Discusión.....	131
VIII. Conclusiones.....	140
IX. Recomendaciones.....	142
Referencias	143
Apéndices.....	158

Lista de Tablas

Tabla 1 Puntuaciones directas de la prueba ELO.....	41
Tabla 2 Coeficientes de fiabilidad por aspecto evaluado.....	42
Tabla 3 Errores típicos de medida de la prueba ELO.....	43
Tabla 4 Matriz de la prueba de lenguaje oral.....	45
Tabla 5 Validez de la prueba de lenguaje oral para niños de 5 años.....	46
Tabla 6 Tabla porcentual de respuestas para el grupo etario de 5 años	48
Tabla 7 Cronograma de evaluación.....	57
Tabla 8 Hipótesis y áreas de evaluación.....	61
Tabla 09 Perfil de rendimiento del lenguaje oral – ELO / PRETEST.....	68
Tabla 10 Perfil de rendimiento del vocabulario - ABFW- Vocabulario/ PRETEST.....	69
Tabla 11 Programa de intervención.....	71
Tabla 12 Sesión 1.....	76
Tabla 13 Sesión 2	78
Tabla 14 Sesión 3	80
Tabla 15 Sesión 4	82
Tabla 16 Sesión 5	84
Tabla 17 Sesión 6	86
Tabla 18 Sesión 7	88
Tabla 19 Sesión 8	90
Tabla 20 Sesión 9	92
Tabla 21 Sesión 10	94

Tabla 22 Sesión 11	96
Tabla 23 Sesión 12	98
Tabla 24 Sesión 13	100
Tabla 25 Sesión 14	102
Tabla 26 Sesión 15	104
Tabla 27 Sesión 16	106
Tabla 28 Sesión 17	108
Tabla 29 Sesión 18	110
Tabla 30 Sesión 19	112
Tabla 31 Sesión 20	114
Tabla 32 Sesión 21	116
Tabla 33 Sesión 22.....	118
Tabla 34 Sesión 23	120
Tabla 35 Sesión 24.....	122
Tabla 36 Perfil de rendimiento del lenguaje oral- ELO/POSTEST.....	123
Tabla 37 Perfil de rendimiento del vocabulario - ABFW- Vocabulario/ POSTEST	124
Tabla 38 Contrastación de resultados Pre y Postest- Test ELO (versión adaptada)	125
Tabla 3Contrastación de resultados Pre y Postest- Test ABFW-vocabulario (versión adaptada).....	126
Tabla 40 Puntajes pre y postest del componente fonológico del lenguaje oral.....	127
Tabla 41 Puntajes pre y postest del componente morfosintáctico del lenguaje oral.....	128
Tabla 42 Puntajes pre y postest del componente léxico del lenguaje oral.....	129
Tabla 43 Puntajes pre y postest del componente semántico del lenguaje oral	130

Resumen

La presente investigación tuvo dos objetivos: uno de evaluación y el otro de intervención. El objetivo de evaluación fue describir el nivel de dominio en el lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública. El objetivo de intervención fue determinar los efectos que produce el Programa de intervención sobre el nivel de dominio en el lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública. Se empleó un diseño de caso único con un enfoque A-B-A aplicado a una estudiante mujer de 5 años que presentaba dificultades lingüísticas fundamentalmente en los componentes fonológico y sintáctico. Los instrumentos utilizados para la evaluación fueron la Prueba de Evaluación del Lenguaje Oral (ELO) y Prueba de Vocabulario ABFW, ambos en sus versiones adaptadas; asimismo, en el programa de intervención se utilizaron estrategias que priorizaron el desarrollo de los componentes fonológico-sintáctico y de manera transversal el componente léxico y semántico. Todo el trabajo de intervención tuvo un enfoque lúdico y dirigido realizando actividades que le permitan el reconocimiento, la discriminación y autocorrección en su expresión oral. Se concluye que el programa de intervención incrementó de manera significativa el nivel de dominio de los componentes fonológico, sintáctico, léxico y semántico del lenguaje oral de la estudiante.

Palabras clave: componente fonológico, componente léxico- semántico, componente sintáctico, lenguaje oral, programa de intervención.

Abstract

The present research had two objectives, one of evaluation and the other of intervention. The evaluation objective was to describe the level of oral language proficiency in a 5-year-old female student from a public educational institution. The intervention objective was to determine the effects of the intervention program on the level of oral language proficiency in a 5-year-old female student from a public educational institution. A single case design was used with an A-B-A approach applied to a 5-year-old female student who presented linguistic difficulties mainly in the phonological and syntactic components. The instruments used for the evaluation were the Oral Language Assessment Test (ELO) and the ABFW vocabulary test, both in their adapted versions; likewise, the intervention program used strategies that prioritized the development of the phonological and syntactic components and, in a transversal manner, the lexical and semantic components. All the intervention work had a playful and directed approach, carrying out activities that allow recognition, discrimination and self-correction in oral expression. It is concluded that the intervention program significantly increased the level of mastery of the phonological, syntactic, lexical and semantic components of the student's oral language.

Keywords: phonological component, lexical-semantic component, syntactic component, oral language, intervention program.

Introducción

Las alteraciones en el lenguaje, sobretodo en edades tempranas, pueden tener un alto impacto funcional en la vida de quien las padece, influenciando en la comprensión, en la expresión oral y, posteriormente, en el lenguaje escrito. El desarrollo socioafectivo también se ve trastocado cuando, como consecuencia de un bajo rendimiento lingüístico a nivel comprensivo y/o expresivo, se pone en evidencia una baja autoestima, un sentimiento de fracaso en la escuela, aislamiento social y/o problemas de conducta. La intervención en el lenguaje oral debe facilitar y consolidar un desempeño lingüístico próximo al promedio, y esperado a la edad evolutiva del examinado. De esta manera, un Programa de intervención diseñado de acuerdo con las áreas disminuidas, permiten un mejor desenvolvimiento lingüístico que influye en el aprendizaje, la comunicación, la socialización y el autoconcepto.

El interés por investigar el efecto que tiene un programa sobre el Lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública surge debido a que en nuestro medio se realizan habitualmente estudios macros con grupos experimentales numerosos, siendo importante rescatar aquellos estudios de casos que, en su condición de individualidad, involucran programas de intervención personalizados que priorizan las áreas disminuidas específicas, según los resultados de cada participante evaluado.

El presente trabajo de investigación está desarrollado en nueve capítulos. El primer capítulo está referido al planteamiento y descripción del problema descripción del caso, la formulación del problema de evaluación e intervención y la justificación del estudio. El segundo capítulo presenta el marco teórico, tratándose en primer lugar los antecedentes del estudio: investigaciones extranjeras y nacionales, posteriormente, las

bases teóricas científicas, la evaluación e intervención consideradas y la definición de los términos básicos.

En el tercer y cuarto capítulo se plantean los objetivos e hipótesis de evaluación e intervención, tanto generales como específicos. El quinto capítulo hace mención al método, especificando el tipo y diseño de investigación; describiéndose también la unidad de análisis, los instrumentos de evaluación, las estrategias aplicadas en la intervención, los procedimientos y el análisis de datos.

El sexto capítulo está referido a los resultados obtenidos durante la evaluación y la intervención. Se presenta el Programa de intervención en su totalidad como las sesiones de intervención aplicadas en detalle. Luego se realiza la contrastación de los resultados obtenidos con las hipótesis de intervención, comprobándose que el programa tuvo efectos favorables en el desempeño lingüístico de la estudiante de 5 años de edad. En el séptimo capítulo, se desarrolló la discusión de los resultados obtenidos; en el capítulo octavo, se detallan las conclusiones del estudio.

Finalmente, en el noveno capítulo se plantean las recomendaciones, con las cuales se espera contribuir en la realización de futuros programas de intervención que desarrollen, afiancen y consoliden el desarrollo lingüístico de la participante. Asimismo, se busca difundir las bases científicas actuales para investigaciones futuras sobre el tema.

I. Planteamiento del problema

1.1. Descripción del problema

El lenguaje es quizás la capacidad más extraordinaria y compleja de la que está dotado el ser humano para poder comunicarse. La genética nos dota con los mecanismos neurobiológicos necesarios para un correcto desarrollo del lenguaje; sin embargo, existen diversos factores personales, sociales y contextuales que condicionan este desarrollo evolutivo lingüístico esperado (Vivó, 2016).

Actualmente se utiliza el término Trastorno del desarrollo del lenguaje -TDL para referirse a la condición primaria que afecta al desarrollo del lenguaje oral en la infancia y que incluye a uno o varios componentes del lenguaje en diferentes niveles, ya sea en el proceso expresivo y/o comprensivo, interfiriendo en el desarrollo social y/o educativo. El TDL hace referencia a un trastorno invisible (Mendoza, 2016), ya que la población en su gran mayoría lo desconoce y los niños con TDL, atendidos en los centros de salud pública, son pocos con relación a la prevalencia documentada del trastorno.

En Estados Unidos, el National Institutes of Health (NIH, 2022) refiere que el TDL repercute negativamente en la expresión, comprensión, lectura y escritura. Se trata de un trastorno del desarrollo que afecta aproximadamente a uno de cada 14 niños en el jardín de infancia. El TDL tiende a ser hereditario y los niños con dicho trastorno tienen más probabilidades de tener padres y hermanos que también hayan tenido dificultades y retrasos en el desarrollo del lenguaje, así, entre el 50 y el 70 por ciento de los niños con TDL tienen al menos un familiar que también lo padece.

En el Reino Unido, Conti- Ramsden et al. (2018) investigaron los resultados educativos y laborales de adultos jóvenes con antecedentes de TDL. Su estudio

demuestra que el TDL supone un obstáculo considerable para que los jóvenes adultos accedan a la educación y al mercado laboral. Los primeros estudios con jóvenes con TDL revelaron un bajo rendimiento educativo y falta de oportunidades para progresar laboralmente.

En América Latina y el Caribe, las dificultades del lenguaje en la población infantil son notables. En efecto, existen estudios realizados en el 2018 por la Universidad Central del Ecuador, donde se determinó que los niños de uno a 3 años y 11 meses en los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) presentaron retraso en el desarrollo del lenguaje comprensivo del 19.75%, mientras que en el desarrollo del lenguaje expresivo fue del 66.67 % (Barriga, 2018). En la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, de los niños de educación básica que se atendieron en educación especial, el 9% presentó dificultades en su lenguaje. Según el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática de México (INEGI) en el censo de 2010, de los niños que eran menores de 5 años con discapacidad, el 32.3%, tuvo dificultades para expresarse oralmente (Granados et. al, 2016).

Así también, según la American Psychiatric Association (2022), las diferencias de sexo pueden dar lugar a tasas de prevalencia más elevadas de trastornos de lenguaje y comunicación en los niños que en las niñas. Incluso puede existir la comorbilidad con otros trastornos del neurodesarrollo, tales como el trastorno del espectro autista, trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), trastorno específico del aprendizaje, trastorno del desarrollo intelectual y trastornos mentales (por ejemplo, trastornos de ansiedad).

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2019) manifiesta que los estudiantes que reciben una educación de calidad en la primera infancia están mejor

preparados para alcanzar niveles educativos más altos y prosperar más adelante en el ámbito laboral. Esto permite reafirmar la importancia de la estimulación de los procesos cognitivos en la educación en niños preescolares, más aún la importancia de estimular o intervenir tempranamente en el lenguaje oral, ya que el lenguaje está relacionado con la madurez para el aprendizaje escolar.

El Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 2023) en el Programa curricular de educación primaria, prioriza el uso del lenguaje como una herramienta fundamental para interactuar en el entorno, comprender y construir la realidad y representar el mundo de forma real o imaginaria. Siendo el pilar de la socialización, las competencias en el área de comunicación se enfocan en la eficacia, el sentido de crítica, el diálogo y la interculturalidad.

1.2. Descripción del caso

Niña de 5 años y 5 meses que presenta una adquisición tardía del lenguaje. La madre manifiesta que demoró en hablar diciendo sus primeras palabras a los 18 meses: “papá, mamá, agua”. Su comprensión ha mejorado al igual que su expresión oral; sin embargo, aún se evidencia ininteligibilidad en su habla, sobre todo para articular sonidos como la /r/, /R/ y la /l/ en sílabas de estructura CCV. Nunca ha recibido intervención en lenguaje. Ha sido escolarizada desde los 3 años.

Respecto a su alimentación, desde hace un año aproximadamente, la niña se restringe en la ingesta de la mayoría de los alimentos, presenta dificultades para consumir texturas o sabores variados. Ella solo consume arroz, pollo, papa, queque y yogurt. La niña es alimentada además con suplementos vitamínicos indicados por el médico.

1.3. Formulación del problema

1.3.1. Problemas de evaluación

General

¿Qué nivel de dominio existe en el lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública?

Específicos

- ¿Qué nivel de dominio existe en la discriminación auditiva de fonemas en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública?

- ¿Qué nivel de dominio existe en el componente fonológico del lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública?

- ¿Qué nivel de dominio existe en el componente sintáctico del lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública?

- ¿Qué nivel de dominio existe en el componente léxico-semántico del lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública?

1.3.2. Problemas de intervención

General

¿Qué efectos produce el Programa de intervención sobre el nivel de dominio del lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública?

Específicos

- ¿Qué efectos produce el Programa de intervención sobre el nivel de dominio en el componente fonológico del lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública?

- ¿Qué efectos produce el Programa de intervención sobre el nivel de dominio en el componente sintáctico del lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública?

- ¿Qué efectos produce el Programa de intervención sobre el nivel de dominio en el componente léxico- semántico del lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública?

1.4. Justificación

1.4.1. Justificación práctica

El presente estudio es importante porque permite elaborar un programa de intervención que favorece el desarrollo del lenguaje oral relacionado a los componentes fonológico, sintáctico y semántico mejorando así la inteligibilidad del habla de la niña y el contenido de su discurso. Los resultados se compartirán en la comunidad educativa y se busca que la niña mejore su lenguaje oral, logrando un impacto en su interacción social.

1.4.2. Justificación metodológica

La investigación es importante porque tiene como finalidad diseñar un programa de intervención con evidencia de validez para estudiantes de 5 años con dificultades de lenguaje oral a nivel de forma y contenido que involucra los componentes fonológico, sintáctico y léxico- semántico. El programa de intervención cuenta con estrategias didácticas y actividades de fácil aplicación en las aulas basadas en evidencia científica actualizada.

II. Marco teórico

2.1. Antecedentes

La revisión de la literatura científica se ha realizado en las siguientes bases de datos: EBSCO, Dialnet, REDALYC, RENATI, ResearchGate, y en los repositorios de las universidades Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Universidad de Piura (UDEP) y revistas de investigación educativa. Asimismo, se han considerado investigaciones realizadas a partir del 2019 hasta la actualidad.

2.1.1. Antecedentes nacionales

Callo y Huamán (2022) aplicaron un programa de intervención en el lenguaje oral, cuyo objetivo fue establecer el efecto del Programa “Construyendo mi Lenguaje” en la mejora del lenguaje oral en estudiantes de una institución educativa pública. El diseño fue preexperimental con una prueba de entrada y salida en un solo grupo. El estudio tuvo como muestra 30 estudiantes de 6 años, 16 niñas y 14 niños. La técnica de muestreo fue no probabilística, intencional o de criterios. Se empleó el instrumento PLON-R. Los autores concluyeron que el programa aplicado tiene un efecto positivo en el lenguaje oral en estudiantes de 6 años, así la mayoría de los estudiantes lograron un mejor performance en las tres dimensiones del lenguaje: forma, contenido y uso.

Llamoca y Vilca (2021) aplicaron estrategias comunicativas para mejorar el lenguaje oral. El objetivo general fue determinar los efectos de la aplicación de una estrategia metodológica de estimulación del lenguaje oral para mejorar los procesos expresivos y comprensivos en los estudiantes de 4 años de una institución educativa pública. El diseño de investigación fue el preexperimental (con un solo grupo), con preprueba y posprueba. La muestra estuvo formada por 23 estudiantes para el grupo

experimental y para el grupo control. Se utilizó la Prueba de Evaluación del Lenguaje Oral- ELO. Se concluyó que la aplicación de estrategias comunicativas mejora el lenguaje oral en los estudiantes del estudio.

Ninapaytan (2019) desarrolló un programa de intervención para mejorar el lenguaje oral en estudiantes de 6 años de edad de una institución educativa pública. El objetivo general fue conocer el efecto de dicho programa de intervención para mejorar el lenguaje de los niños en mención. El diseño fue experimental con sub- diseño cuasi experimental. La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes, tanto para el grupo experimental como para el de control. Se utilizó la Prueba de Lenguaje Oral Navarra – Revisada (PLON – R). Se concluyó que la aplicación del programa de intervención tuvo un efecto significativo en la mejora del lenguaje oral en los estudiantes de la investigación en sus tres dimensiones de forma, contenido y uso.

Sito y Vargas (2019) presentaron un estudio sobre entrenamiento fonológico. El objetivo fue identificar los efectos de la aplicación de un programa de entrenamiento fonológico para mejorar el aprendizaje de la lectura en estudiantes. El diseño fue cuasiexperimental y longitudinal. La muestra constó de 35 niños y niñas de 5 años de edad. Los instrumentos de recolección de datos fueron la Batería de Inicio a la Lectura (BIL 3-6) y un registro sociodemográfico. Se concluyó que el entrenamiento constante de los estudiantes en el aspecto fonológico lleva a mejorar las habilidades en el aprendizaje de la lectura optimizando, así también, el lenguaje oral, las habilidades metalingüísticas y los procesos cognitivos básicos.

Santisteban (2019) elaboró un programa de juegos verbales. El objetivo fue mejorar el lenguaje oral en estudiantes de una institución educativa pública. Se utilizó el diseño cuasi experimental, con pre y post prueba. La muestra estuvo conformada por 21

estudiantes de 5 años de edad que fueron seleccionados mediante el muestreo no probabilístico, intencional. El instrumento utilizado fue el PLON-R. Se concluyó que la aplicación del programa de juegos verbales facilitó una adecuada articulación de los fonemas y palabras en los estudiantes del estudio.

Se pone en evidencia que la variable Lenguaje oral y sus componentes vienen siendo estudiados en diferentes partes del Perú. Esto resulta alentador, ya que la comunidad educativa está cada vez más capacitada y formada para poder identificar e intervenir en casos de alteraciones de lenguaje. El presente estudio pretende contribuir con el conocimiento en el área del lenguaje oral para que sea un referente bibliográfico actualizado.

2.1.2. Antecedentes internacionales

Ayuso et al. (2022) desarrollaron un programa de estimulación del lenguaje en estudiantes con retraso del lenguaje (RL) o trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) en España. El objetivo fue determinar la eficacia de dicho programa en estudiantes con RL y TDL de 3 a 6 años de edad. El diseño fue cuasiexperimental pretest-postest sin grupo de control. La muestra fue intencional y estuvo conformada por 32 niños entre 3 y 6 años con RL o TDL. Los instrumentos utilizados fueron el Registro Fonológico Inducido (RFI), el Test Peabody de Vocabulario en Imágenes y la Prueba PLON- R. La aplicación del programa fue según la edad y de manera individual, duró 14 semanas para los estudiantes de 3 años de edad, 16 semanas para los de 4 años de edad y 21 semanas para los de 5 años. Se concluyó entonces que el programa de estimulación lingüística de expresión oral debe ser considerado en la intervención lingüística de estudiantes con RL y TDL.

Álvarez et al. (2022) propusieron una estrategia pedagógica para intervenir en casos de retraso del lenguaje, en Cuba. El objetivo fue dar a conocer los resultados de una estrategia pedagógica para intervenir en el retraso del lenguaje en niños preescolares. Este estudio tuvo un diseño de antes y después. La muestra estuvo conformada por cuatro estudiantes seleccionados de forma intencional, con edades de 3 y 4 años de edad. Los instrumentos utilizados fueron el Inventario de Primeras Palabras (IPP), el Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) y la Prueba de Evaluación del Lenguaje Espontáneo a través del Juego. Las conclusiones evidenciaron que la estrategia propuesta en caso de retraso del lenguaje en niños preescolares tuvo resultados eficaces.

Porta (2021) realizó una investigación sobre dos tipos de intervención en lenguaje que influyen en el nivel lector, en Argentina. El objetivo fue comparar el impacto de dos tipos de intervención: conciencia fonológica (CF) versus conciencia fonológica y vocabulario. Este estudio tuvo un diseño longitudinal, cuasi experimental de comparación entre grupos de tipo pre-post. La muestra estuvo conformada por 129 estudiantes del nivel inicial de cuatro colegios urbano-marginales de la provincia de Mendoza. Se administraron las siguientes pruebas: Identificación de Sonido Inicial, Identificación de Sílabas Iniciales e Identificación de Sílabas Finales o Rima, el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody y el Cluster de Habilidades Básicas de la Lectura del Test de Woodcock-Johnson. Se concluyó que cuando se interviene en conciencia fonológica y en vocabulario, los resultados son más alentadores que cuando se interviene solo en conciencia fonológica.

Acosta et al. (2020) investigaron la efectividad de un programa de intervención en la organización léxica de alumnos con desarrollo típico y con trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL), en España. El objetivo fue diseñar un programa de intervención

basado en los principios de la educación inclusiva, que apoyara el desarrollo del lenguaje y el acceso a la lectura. El estudio aplicó un diseño pretest-tratamiento-postest para un grupo experimental de estudiantes con TDL. En la muestra participaron 99 estudiantes de cinco años de edad de colegios de la Isla de Tenerife en Islas Canarias. Dos de los grupos se eligieron por muestreo de conveniencia. Los estudiantes con desarrollo típico se seleccionaron por medio de un muestreo discrecional. Como instrumentos de evaluación se emplearon los subtests de vocabulario expresivo, de clases de palabras receptivo y expresivo del CELF-4. Dicho programa constó de 75 sesiones de 20 minutos cada sesión de trabajo. Se concluyó que los estudiantes diagnosticados con TDL presentaron una mejora más significativa en vocabulario y en clases de palabras después de recibir el programa de intervención que el grupo de control de estudiantes con un desarrollo típico del lenguaje y que un grupo de control de alumnos diagnosticados con TDL.

Cuevas et al. (2019) analizaron los efectos de un programa de estimulación del lenguaje oral realizado en aulas inclusivas de kínder, en Santiago de Chile. El objetivo fue analizar el efecto de la aplicación de un programa de estimulación del lenguaje oral, considerando un modelo colaborativo-inclusivo de intervención. El estudio aplicó un diseño de pre-post test de un solo grupo. Este estudio tuvo una muestra de tipo no probabilística, por conveniencia. En la muestra participaron 28 estudiantes con diagnóstico de TEL (14 mujeres y 14 varones) que asistían a educación inicial (5 años) en cuatro escuelas públicas de la comunidad de Maipú en el año 2016. El programa comprendió 30 sesiones, en las que se trabajó el léxico, la conciencia fonológica, comprensión y producción de narraciones. Los instrumentos utilizados fueron la Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA), la Prueba de Evaluación de Conciencia Fonológica (PECFO) y el Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI-R). Se concluyó que

el programa de estimulación del lenguaje incrementó significativamente el desempeño de los estudiantes en léxico, conciencia fonológica, comprensión y producción de narraciones.

A nivel internacional también queda de manifiesto la diversidad y la multiplicidad de investigaciones respecto a las habilidades lingüísticas. Dichos estudios enriquecen las diferentes perspectivas teóricas que actualizan el conocimiento en esta área y ello permite emprender una intervención acertada y eficaz en el abordaje de los trastornos de lenguaje.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. El Lenguaje oral

2.2.1.1. Definiciones

Es la capacidad humana que permite la expresión de emociones, de sentimientos, de ideas, de pensamientos y conocimientos, y asimismo constituye un regulador de la conducta. El lenguaje es un complejo sistema comunicativo específicamente humano que desempeña importantes funciones cognitivas, sociales y de comunicación (Puyuelo et al., 2005).

El lenguaje oral es una capacidad por excelencia del ser humano, aquella que nos distingue de los animales y nos humaniza. Ríos (2012, como se cita en Pérez, 2020) señala que el desarrollo del lenguaje oral es un aspecto fundamental en el desarrollo del niño, ya que cumple una función no solamente de comunicación, sino también de socialización, humanización y autocontrol de la propia conducta.

Monfort y Juárez (2013) definen el lenguaje como la capacidad que permite un intercambio de información a través de un determinado sistema de codificación. En nuestro sistema comunicativo también empleamos códigos mímicos, posturales y

comportamentales; sin embargo, no cabe duda de que es el lenguaje oral el que ocupa un lugar predominante.

Por su parte, Portellano (2005) menciona que el lenguaje oral es un proceso complejo y tiene una base marcadamente neurobiológica. En el procesamiento del lenguaje infantil intervienen numerosas estructuras encefálicas, siendo la más importante la corteza cerebral. El hemisferio izquierdo en la mayoría de las ocasiones tiene la primacía lingüística, aunque ambos hemisferios se complementan en sus aspectos fonológicos, semánticos y prosódicos para lograr el desarrollo armónico del lenguaje oral.

En esa misma línea de estudio, Ardila et al. (2016) manifestaron que existen dos sistemas lingüísticos diferentes en el cerebro: un sistema léxico/semántico, relacionado con el área de Wernicke y un sistema gramatical en el complejo de Broca (producción del lenguaje y gramática) en el lóbulo frontal. En el procesamiento del lenguaje intervienen estas dos áreas corticales que se encargan de la expresión y recepción del lenguaje. El área de Broca está involucrada en el ordenamiento de los fonemas en palabras y en la unión de las palabras para formar frases y oraciones, mientras que el área de Wernicke es la responsable de procesar los sonidos que escuchamos y relacionarlos con el habla y con el lenguaje que ya conocemos.

Para Maggio (2020) el lenguaje oral implica la capacidad del ser humano para comunicarse y representar la realidad mediante signos convencionales. Para efectos de la presente investigación, se asume la postura teórica de Verónica Maggio, una fonoaudióloga argentina que ha logrado tener una visión objetiva, clara y precisa del desarrollo del lenguaje, manteniendo un enfoque evolutivo. A través de sus años de práctica clínica ha aplicado el principio de la Práctica Basada en la Evidencia (PBE),

incluyendo incluso no solo la opinión de expertos académicos, sino también de las personas con trastornos del desarrollo del lenguaje (TDL) como parte activa en el proceso y no como simples objetos de estudio.

2.2.1.2. Desarrollo evolutivo del lenguaje

El desarrollo del lenguaje en el niño es uno de los aspectos más importantes en la vida humana, y que empieza en el nacimiento y se va consolidando a los 6-7 años. El lenguaje expresivo evoluciona conjuntamente al lenguaje receptivo y para su desarrollo requiere de factores biológicos, cognitivos, culturales y socioafectivos (Gortazar et al., 2021). A continuación, se describen los hitos evolutivos del lenguaje esperados a cada edad.

- **1-9 meses. Comunicación preverbal no intencional**

En esta etapa, el bebé muestra interés y atención por las caras y surge la sonrisa social. A través del llanto, el bebé cubre sus necesidades de hambre, sueño o dolor. Asimismo, se tranquiliza con la voz de la madre. Entre los 4-6 meses se orienta hacia la voz que le habla y emite sonidos vocálicos y algunas consonantes -m, p, b, t, g- en su balbuceo. Entre los 4 y 7 meses, emite juegos vocales para llamar la atención del otro (Gortazar, 2021).

Owens (2003) menciona que en esta etapa la forma de comunicarse se ve favorecida por la interpretación que hace el adulto de la conducta comunicativa del bebé (llanto, gorjeo o ciertos gestos faciales específicos). Asimismo, a medida que se incrementa la capacidad cognitiva de los bebés, hay una mayor conciencia del impacto de su conducta comunicativa en el proceder del adulto.

- **9-12 meses. Comunicación preverbal: etapa intencional**

En esta etapa, el bebé disfruta de la interacción social y responde a las expresiones emocionales de sus cuidadores. Es capaz de responder a su nombre y a algunas palabras

cotidianas. Produce varios sonidos distintos: consonante + vocal (CV), y los combina en cadenas de balbuceo duplicado (6-11 meses) y no-duplicado (9-18 meses) (Gortazar, 2021).

También, surgen las primeras conductas comunicativas intencionales. El bebé es capaz de usar gestos y vocalizaciones convencionales para solicitar objetos, acciones, atención o interacción social; asimismo, usa los gestos para rechazar, para saludar y para comunicar intenciones (Owens, 2003).

El primer año de vida es un periodo muy importante para el desarrollo de la comunicación. El bebé es un ser internamente social y receptivo a las personas que cuidan de él, intentando atraerlos hacia una interacción comunicativa (Berko et al., 2010).

- **12-18 meses. Comunicación verbal inicial**

Owens (2003) refiere que este periodo se inicia cuando los niños producen su primera palabra con significado. Desde entonces, las intenciones de los niños se transmitirán a partir de códigos lingüísticos. Las emisiones verbales serán dadas en conjunto con los gestos; pero estos irán disminuyendo a medida que el lenguaje continúe su desarrollo.

A nivel expresivo, señala con el dedo aquello que llama su atención. Interactúa en juegos con personas adultas de referencia. Utiliza diferentes gestos naturales para saludar, dar a conocer sus necesidades, compartir objetos y/o rechazar. Al final de la etapa, aparece la llamada “jerga expresiva” combinando diferentes consonantes en su expresión oral. Produce las primeras palabras aisladas predominando la estructura silábica CV, VCV y CVCV. A nivel comprensivo, a los 18 meses de edad, comprende entre 50 y 100 palabras y es capaz de seguir órdenes simples: dame, toma, mira (Gortazar, 2021).

- **18-24 meses. Primeras combinaciones de palabras**

A nivel comprensivo, sigue consignas de dos palabras; por ejemplo, “dame eso”. Al final de este periodo, ha adquirido más de 100 palabras. Comprende la noción del “mío”. Comprende algunos adjetivos: bonito, feo, sucio, limpio (Serra et al., 2000).

A nivel expresivo, utiliza alrededor de 300 palabras, siendo capaz de producir 5-6 consonantes (m, n, p, b, t, w) y varias vocales. Suele expresar palabras cortas de hasta dos sílabas (CV-, VCV, CVCV: má/más, ete/este, ati/aquí, tato/pato). Asimismo, en esta etapa suele expresar “holofrases”, es decir, emite dos palabras para dar a conocer sus ideas (mamá ven, más pan): sin embargo, el 50% del habla es aún ininteligible (Acosta et al., 2007).

- **24-30 meses. Fase de formación gramatical**

A nivel comprensivo, ejecuta instrucciones que incluyen dos elementos (“pon X en Z”). Responde a preguntas con los encabezadores: quién(objeto), qué (acción), dónde (localización) en historias o situaciones cotidianas. A nivel expresivo, produce frases simples, verbos infinitivos, gerundios e imperativos. Asimismo, realiza las primeras descripciones en tareas de narración conjunta (Acosta et al., 2007).

A nivel sintáctico, es capaz de expresar emisiones de tres elementos “quiero tomar agua”. La emisión de pronombres personales, posesivos y demostrativos es cada vez mayor. Aparece el uso de pronombres interrogativos qué y dónde. Incrementa el uso de preposiciones (en, con, de, para). Surgen los verbos copulativos “ser” y “estar” (Gortazar, 2021).

- **30-36 meses. Fase de consolidación de la gramática simple**

A nivel comprensivo, ejecuta instrucciones de dos y tres objetos (Dale leche al bebe), incluyendo instrucciones con conceptos espaciales (encima, debajo, dentro: “pon el carro debajo de la silla”) y atributos de color o tamaño, por ejemplo: “dame la moto pequeña”. Comprende preposiciones que marcan posesión: a mí, para mí (Acosta et al., 2007).

A nivel expresivo, presenta un vocabulario amplio, logrando emitir entre 200/500-1000 palabras. Su pronunciación de palabras bisilábicas es inteligible; sin embargo, es posible que omitan alguna consonante en palabras trisilábicas o multisilábicas. Produce las siguientes consonantes: m, n, ñ, p, t, k, b. Utiliza los encabezados de preguntas: por qué, cómo, cuándo, de quién. Utiliza el pretérito perfecto (he dormido), el gerundio (durmiendo) y el pretérito imperfecto (dormía) (Gortazar, 2021).

- **36-48 meses. Fase de primeras oraciones compuestas**

A nivel comprensivo, ejecuta consignas de dos oraciones unidas o coordinadas, por ejemplo: “Mete la canica en el vaso y cierra la puerta”. Comprende opuestos y comprende relaciones básicas de causo- efecto. Responde a las siguientes preguntas: “por qué”, “para qué” y “cual” (Owen, 2003).

A nivel expresivo, presenta un vocabulario de más de mil palabras. Al final de esta etapa, la articulación de la mayor parte de los sonidos es inteligible, a excepción de /r/ y /rr/ y /s/ o /z/ (Bosch, 1984, como se cita en Acosta et al., 2007).

A partir de aproximadamente los 5 años, el habla es prácticamente correcta, a excepción de algunos procesos de simplificación de grupos consonánticos con la /r/. Asimismo, es posible la producción de grupos consonánticos (pl) aunque con

reducciones hasta los 6 años. Entre los 4 y 7 años, es capaz de narrar acontecimientos contando lo que ha hecho en el colegio o lo que le ha sucedido hace unos instantes (Gortazar, 2021).

2.2.1.3. Dimensiones

A nivel estructural, para que la comunicación sea efectiva el lenguaje es abordado desde sus tres dimensiones:

- **El contenido:** Se trata de la habilidad para nombrar los elementos, conocer su utilidad, sus cualidades, y a la vez identificar las relaciones entre sus significados creando así las redes semánticas. El contenido hace referencia a la formación de categorías que sirven para seleccionar la información, organizarla y acceder a ella de manera más rápida y efectiva (Maggio, 2020).

-**La forma:** Se relaciona a la manera de expresar una idea. Está conformada por dos disciplinas de la lingüística: la fonología y la morfosintaxis. La fonología comprende la estructura y los sonidos de una lengua, las reglas para combinarlos y su pronunciación. La morfosintaxis se encarga de la estructura de las palabras y de cómo esas palabras se combinan para formar sintagmas y frases (Figueredo, 2020).

-**El uso social:** Está especialmente representado por el componente pragmático y hace referencia a la intención comunicativa. Se trata de la capacidad de utilizar el lenguaje en función del contexto sociocultural, ajustando el contenido del lenguaje al contexto y descifrando las intenciones, las claves de significación y la implicación entre hablantes (Altamirano, 2007).

2.2.1.4. Componentes

Según Maggio (2020), el lenguaje requiere la actuación conjunta de sus cuatro componentes: fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático. El desarrollo del lenguaje es conjunto y simultáneo, pero con fines didácticos se expone la división de sus componentes:

– Componente fonológico

Capacidad cognitiva y lingüística para identificar y diferenciar los sonidos del habla. Es la habilidad que hace posible la selección y sistematización de los rasgos distintivos de los fonemas (Susanibar et al., 2016).

El componente fonológico interpreta como el ser humano de manera abstracta logra discriminar los sonidos del habla. Así, por ejemplo, un bebé de un año empieza a discriminar las propiedades acústicas de los sonidos y a reconocer cuáles son aquellos que pertenecen a su idioma. Luego se produce un proceso de clasificación mental de las características de los sonidos organizándolos en veinticuatro fonemas existentes en español (Maggio, 2020).

– Componente morfosintáctico

Componente responsable de las reglas que ordenan y combinan 1. los morfemas para la formación de palabras y 2. las palabras para formar sintagmas y oraciones (López-Higes, 2003, como se cita en Gastañeta et al., 2018).

Para Aizpun et al. (2013, como se cita en Maggio, 2020), la morfosintaxis estudia las oraciones y sus roles temáticos, por ejemplo, saber quién realiza una acción, sobre quién se realiza la acción, dónde, cuándo y cómo. Asimismo, este componente estudia el orden de las palabras en una oración (en español, es generalmente sujeto-verbo-objeto), la concordancia en género y número y los modificadores del sujeto y del predicado.

- Componente léxico- semántico

El componente léxico relacionado con el vocabulario que se posee y el componente semántico es la rama de la lingüística que se ocupa del contenido del lenguaje, es decir, el aspecto significativo del lenguaje. Este componente rescata el valor de las palabras dentro de una frase y del discurso en general. La semántica posee dos ramas de estudio: la semántica estructural, que permite la interpretación literal de los significados; y la semántica funcionalista, que analiza el significado inferencial de las palabras en función del contexto social, el reconocimiento de los interlocutores y el tipo de discurso. Al referirnos al componente semántico, es importante considerar la adquisición del léxico (Kibrik, 2013, como se cita en Maggio, 2020).

- Componente pragmático

Estudia los principios que regulan la utilización del lenguaje en la comunicación concreta. Incluye el estudio de aspectos verbales, no verbales, cognitivos y sociales que participan en la comunicación (Escandell, 1993, como se cita en Gastañeta et al., 2018).

El presente estudio asume la postura teórica de evaluar e intervenir el lenguaje desde sus componentes. Como lo señala Bishop et al. (2017), la evaluación de los componentes lingüísticos permite la elaboración de un perfil lingüístico individualizado y detallado, así como una intervención precisa y pertinente.

2.2.2. Trastorno del lenguaje

2.2.2.1. Generalidades

Desde comienzos del siglo XXI, se ha generado una gran dispersión terminológica del trastorno del lenguaje, trastorno específico del lenguaje y/o trastorno del desarrollo del lenguaje (Bishop, 2014). A partir de esta dispersión terminológica surge el consorcio

CATALISE compuesto por 59 personas de países anglófonos, entre fonoaudiólogos, psicólogos, profesores de educación especial, pediatras, psiquiatras y asociaciones de familiares de niños con TEL (Bishop et al., 2016).

La novedad propuesta del consorcio CATALISE respecto a la terminología del trastorno, sería la diferencia entre el trastorno del lenguaje (TL) y el trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL). El TL comprende dificultades severas y persistentes en el desarrollo del lenguaje que afectan al desarrollo social o escolar en su vida cotidiana. Cuando la dificultad en el lenguaje oral es la consecuencia de una condición biomédica, CATALISE propone diagnosticar a estos niños como “trastorno del lenguaje asociado a...” indicando la condición médica. En cambio, se usaría el término TDL cuando la afectación grave en el lenguaje oral ocurra sin que haya un trastorno asociado ni una explicación clara que lo justifique (Bishop et al., 2016).

2.2.2.2. Definición de Trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL)

Conjunto de alteraciones heterogéneas caracterizadas por la presencia de retrasos y un desarrollo alterado en los procesos comprensivo y expresivo del lenguaje que persisten en el tiempo (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2018, como se cita en Bahamonde, et al., 2021). Esta condición no puede ser explicada por otras condiciones, tales como la deficiencia mental, sensorial o motriz, el autismo, la deprivación sociocultural, lesiones o disfunciones cerebrales evidentes, encontrándose la capacidad de autonomía dentro de los parámetros normales.

El TDL se define como un trastorno severo y persistente en la adquisición y el desarrollo del lenguaje oral, que no está asociado a una condición médica, que puede involucrar a uno o varios componentes del lenguaje en diferente grado tanto a nivel

expresivo como receptivo y que afecta al desarrollo social y/o escolar (Bishop et al., 2016).

La teoría explicativa más aceptada del TDL se basa en el procesamiento de la información y plantea dos modelos complementarios. El primero, la existencia de una limitación funcional de determinados dispositivos cognitivos, tales como la memoria de trabajo (bucle fonológico), el acceso al léxico, la velocidad de procesamiento y la percepción auditiva. El segundo, la limitación general del sistema del procesamiento lingüístico, cuya dificultad radica en formar representaciones fonológicas, léxicas, semánticas y morfológicas correctas de las palabras, lo que impacta sobre la memoria de trabajo fonológica y el acceso al léxico (Ardiles et al., 2015).

2.2.2.3. Etiología del TDL

Longa (2006) refiere que, aun cuando hay grandes avances en neurociencia, el conocimiento del TDL es limitado; sin embargo, las investigaciones refieren que es un trastorno con una carga genética importante. En el 2001 se encontró que un defecto en el gen FOXP2 produce trastornos articulatorios y gramaticales.

Existe evidencia de que las dificultades de memoria fonológica a corto plazo tienen una gran influencia hereditaria y son un marcador fenotípico del TDL (Bishop, 2006). Así, existen estudios que señalan que los niños con TDL tienen inconvenientes al procesar secuencias de sonidos a la misma velocidad en la que se dan en el habla, no logran identificar segmentos de la cadena hablada en el almacén fonológico, ni construir o recuperar las representaciones por medio de la memoria de trabajo. Las limitaciones en la memoria fonológica a corto plazo constituyen un déficit central en el TDL.

Sin dejar de lado la relevancia genética, Longa (2006) manifiesta que un enfoque unifactorial sería muy sencillo para explicar el TDL donde están vinculados muchos factores de riesgo.

2.2.2.4. Clasificación de los TDL

La clasificación clínica del TDL que sigue siendo reconocida por la comunidad científica actual, y es aquella propuesta por Rapin y Allen en 1987, en la que solo dos subtipos de un total de seis se mantienen vigentes. En cada uno de ellos existe diferentes niveles de afectación del proceso comprensivo, el componente morfosintáctico es el que se afecta en ambos casos (Mendoza, 2016). A continuación se presentan cada uno de ellos.

-TDL de subtipo fonológico – sintáctico. La fonología expresiva se encuentra alterada, el vocabulario es reducido, con deficiencias en la comprensión de estructuras sintácticas complejas, largas descontextualizadas, además de presentar escasa fluidez verbal, discurso alterado con omisión de elementos cohesivos y marcas morfológicas verbales inadecuadas (AELFA, 2015).

-TDL de subtipo sintáctico – semántico. Se presentan dificultades de evocación lexical, alteración de la sintaxis, deficiencias para relacionar significados y expresar una idea, la articulación puede ser normal o con ligeras dificultades y reformulaciones (Mendoza, 2016).

En la práctica, dichas clasificaciones no son mutuamente excluyentes, por ello, se sugiere la descripción de las áreas afectadas (Bishop et al., 2017).

2.2.2.5. Factores de riesgo del TDL

Andreu et al. (2021) refieren que existen factores de riesgo ambientales y biológicos asociados a las dificultades lingüísticas, entre ellos se encuentran: tener familiares con

dificultades del lenguaje, ser varón, pertenecer a un entorno socioeconómico bajo, bajo nivel educativo de los padres, negligencia o maltrato infantil, complicaciones prenatales o perinatales (prematuridad o bajo peso al nacer).

Sin embargo, el papel que pueden desempeñar estos factores en la condición de TDL es aún impreciso, ya que muchas investigaciones incluyeron poblaciones heterogéneas con diferentes tipos de retraso o trastorno (Sansavini et al., 2021).

2.2.2.6. Prevalencia del TDL

Pese a su elevada prevalencia, alrededor del 7,58% de la población (Norbury et al., 2016, como se cita en Bahamonde et al., 2021), el TDL es un trastorno aún poco conocido en el área educativa y de salud. La falta de diagnóstico e intervención pertinente influye negativamente en el aprendizaje de la escritura y del cálculo, así también en su socialización.

2.2.2.7. Comorbilidades del TDL

Los trastornos del neurodesarrollo presentan una gran comorbilidad entre ellos, esto debido a que comparten afectaciones en diferentes bases cognitivas (Pennington, 2006, como se cita en Andreu et al., 2021).

Ante la presencia de estos trastornos comórbidos, Bishop et al. (2016) sugieren considerar un doble diagnóstico (TDL comórbido con...). Entre los trastornos más comunes en comorbilidad con el TDL tenemos: el Trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH), las alteraciones motoras y de las funciones ejecutivas, la dislexia, los trastornos del habla y los trastornos conductuales y/o emocionales.

2.2.3. De la evaluación del lenguaje oral

2.2.3.1. Principios de evaluación

Según Maggio (2020), los principios a tomar en cuenta durante la evaluación lingüística incluyen: el lenguaje del niño debe analizarse en su contexto comunicativo cotidiano. Este análisis debe contener datos cuantitativos y cualitativos. Por ello, debe considerarse la aplicación de pruebas formales y las escalas del desarrollo que permiten reconocer si el desempeño lingüístico del niño corresponde a su edad lingüística esperada. Finalmente, se debe analizar tanto el desempeño formal (construcción del código) como el funcional (uso social).

2.2.3.2. Detección del TDL

Para detectar precozmente un TDL, es importante referirse a los hablantes tardíos. Un hablante tardío es un niño de entre un año y medio y dos años que emite menos de 10 palabras inteligibles o que entre dos años y tres años produce menos de 50 palabras, evidenciándose además la ausencia de frases de dos elementos (Reilly et al., 2018, como se cita en Andreu et al., 2021).

Bishop et al. (2016), en casos de los hablantes tardíos, sugiere una evaluación cada seis meses para ver la evolución del desarrollo del lenguaje. En el caso de aquellos hablantes tardíos que tengan entre 2 y 3 años y presenten evidentes alteraciones lingüísticas se los diagnosticará como TDL si presentan los siguientes indicadores: dificultad en la comprensión oral, uso disminuido de gestos comunicativos y/o antecedentes familiares.

En el proceso de evaluación además de identificar los criterios lingüísticos, se establecerán las variables medioambientales que influyen en el problema. La evaluación

de lenguaje deberá explorar las funciones comunicativas que esclarezcan un diagnóstico diferencial, evaluar la dimensión estructural lingüística en sus procesos, dimensiones y componentes, valiéndose de pruebas estandarizadas y análisis de muestras de lenguaje (Mendoza, 2016). En el ámbito psicológico tendría lugar la exploración de las habilidades no verbales afectadas: memoria de trabajo y velocidad de procesamiento (Petersen & Gardner, 2011).

En la presente investigación, se consideró evaluar los componentes del lenguaje con instrumentos estandarizados como la prueba ELO y ABFW (subtest vocabulario), ambos en sus versiones adaptadas. Como lo señala Maggio (2020), la evaluación con pruebas estandarizadas se basa en criterios evolutivos y normativos que relacionan el desempeño lingüístico de acuerdo a determinados rangos de edad, permitiendo obtener resultados cuantitativos fiables.

2.2.4. De la intervención en lenguaje oral

2.2.4.1. Enfoques y programas de intervención

Los enfoques de intervención lingüística en TDL pueden ser implícitos y explícitos. El enfoque implícito aborda sobretodo aspectos gramaticales, es decir, se interesa por facilitar palabras que conforman las oraciones en el discurso del niño. Las estrategias que incluye este enfoque son el modelado, la estimulación focalizada, las reformulaciones o recast conversacional: expansiones semánticas y sintácticas (Ebbels et al., 2014). El enfoque explícito o directo utiliza estrategias metalingüísticas para enseñar reglas gramaticales. Entre las estrategias del enfoque explícito tenemos la codificación mediante símbolos pictográficos (formas, colores, flechas) que representen palabras,

frases o unidades morfológicas (Mendoza, 2016). La aplicación de ambos enfoques impacta positivamente en los niños con TDL.

En lo concerniente a la intervención en el componente morfosintáctico, se tomó como referencia el estudio de metaanálisis realizado por Ebbels et al. (2014), quien mostró la efectividad de los métodos implícitos en la mejora de la sintaxis expresiva en niños en edad escolar temprana, junto con las técnicas explícitas que emplean códigos de formas y colores para la identificación de roles temáticos y construcción de estructuras oracionales. Por su parte, Ramírez et al. (2018) en un estudio en el que desarrolló un programa de estimulación de habilidades narrativas y morfosintácticas para niños con TEL, demostró que las estrategias combinadas de modelado, imitación, reformulación y estimulación focalizada con apoyo de organizadores gráficos en tareas de narración de historias ficticias disminuyeron la agramaticalidad y estimularon la producción compleja de oraciones.

Con relación a los errores de tipo fonéticos fonológicos, Wren et al. (2018) en un estudio que incluyó a niños entre 2 y 6 años con alteración en dicho componente, encontró que hay más efectividad en la intervención con los enfoques combinados o híbridos (ambientalista, de percepción del fonema, cognitivo lingüístico y de la producción). En la misma línea, Geertsema y Roux (2020) plantearon un programa de intervención basado en un enfoque híbrido para trabajar la articulación del habla en un niño de 7 años. La intervención consistió en brindar instrucciones previas sobre el entrenamiento auditivo que implicó la identificación, aislamiento, estimulación y discriminación de sonidos. Los recursos utilizados fueron la imitación de palabras, la colocación fonética y una variedad de estrategias como señales gestuales, táctiles y

prosódicas para facilitar el aprendizaje y la generalización de las habilidades motoras del habla.

Cuando existen errores fonéticos y procesos de simplificación fonológica, los programas deben incluir los siguientes niveles de intervención: percepción del sonido, representación u organización cognitivo-lingüística y producción articulatoria (Wren et al., 2018). Cabe resaltar la relevancia que tiene la identificación del gesto articulatorio como unidad de contraste fonológico en dichos procesos, lo cual implica valerse de recursos, entre ellos, los facilitadores visuales elaborados a partir de determinadas historias, con apoyo de señales verbales, táctiles y físicas para la producción del sonido (Namasivayam et al., 2020). Se interviene a partir de secuencias de imitación, modelado y producción de palabras con ejercicios y actividades lúdicas.

En relación con las dificultades léxico semánticas, se resalta la efectividad en el uso combinado de estas estrategias: 1) Exposiciones y repeticiones múltiples de las nuevas palabras a enseñar. 2) Introducción del significado de palabras, definiciones claras y comprensibles con ayudas visuales. 3). Intensificación del significado estableciendo relaciones de sinonimia, antonimia, analogías, etc. 4) Expansión de palabras a nuevos contextos, pudiendo automatizarse algunas expresiones para su uso en narraciones, diálogos y conversaciones. 5) Uso de reformulaciones y apoyos visuales como fotografías y pictogramas. 6) Uso de palabras clave como ayuda mnemotécnica. 7) Uso de organizadores visuales (mapas conceptuales, mentales, cuadros sinópticos, líneas de tiempo, etc.) (Mendoza, 2016).

Todo programa de intervención en TDL involucra tanto al niño como al contexto familiar y escolar (Díaz et al., 2015). La priorización de las áreas a intervenir, así como

la delimitación de los objetivos de trabajo deben obedecer a principios de desarrollo humano evolutivo, funcional y etiológico.

2.2.4.2. Modelos de intervención

Pérez (2013, como se cita en Gastañeta et al., 2018) propone una clasificación de programas de intervención que distingue cuatro tipos de modelos. El modelo formal es el que los objetivos y las estrategias son dados por el terapeuta. Las estrategias de este modelo incluyen el *bootstrapping* y el modelado. El modelo funcional o natural obvia los apoyos visuales, tiene como objetivo el aprender a hacer un uso correcto del lenguaje. El *recast* o la corrección implícita son estrategias consideradas por el modelo funcional. El modelo híbrido comparte características tanto del modelo formal como del modelo funcional. Este modelo está centrado en la producción del niño, el terapeuta controla la intervención organizando situaciones y prediseñando los ambientes en los que interactúa con el niño. Finalmente, se encuentra el modelo socio cognitivista que se fundamenta en las bases psicolingüísticas de la adquisición natural del lenguaje. En este modelo, se emplean los *scripts* para representar de manera organizada situaciones y/ actividades enfocadas en el logro de un determinado objetivo de intervención.

Por otro lado, el modelo pedagógico interactivo (Monfort & Juárez, 2016, como se cita en Maggio, 2020) considera las actividades de intervención en lenguaje en tres niveles. El primer nivel es la estimulación reforzada y sistematizada que modifica ciertos aspectos de la interacción natural, sistematiza algunas actividades, ralentiza los ritmos de presentación e introduce elementos de apoyo que comúnmente los niños sin dificultades no necesitan. El segundo nivel son los ejercicios funcionales que programa y diseña determinados contenidos en los aspectos léxicos, fonológicos, sintácticos y pragmáticos

seleccionados de acuerdo con el análisis de las necesidades del niño. El tercer nivel está constituido por los ejercicios dirigidos utilizados sobretodo en niños con dificultades comunicativo-lingüísticas. En ellos se parte de este nivel y progresivamente se pasa a tareas de tipo funcional y luego a actividades más abiertas para generalizar los aprendizajes.

El modelo de intervención psicolingüística se centra en analizar los aspectos de producción y comprensión de lenguaje, vistos desde la evolución y las patologías del lenguaje (Wu & Gros-Louis, 2014). Susanibar et al. (2016) sostienen que dicho modelo mantiene una visión holística y comprende procesos de entrada de la información, decodificación, almacenamiento y salida o producción. De manera práctica, durante la intervención, el niño percibe las particularidades del habla del terapeuta e intenta reproducir su habla del mismo modo, a medida que esta conducta lingüística se incrementa, las emisiones del niño se hacen más complejas e inteligibles.

Actualmente, los programas que incluyen praxias bucofaciales, ejercicios de soplo y respiración han sido erradicados en la intervención de lenguaje y del habla. En efecto, los programas que comprenden estrategias lingüísticas y auditivas son los más apropiados para la rehabilitación del habla y lenguaje, ya que cuentan con evidencia científica comprobada (Susanibar et al., 2016).

Para desarrollar el programa de intervención, se tomó como referencia el modelo híbrido, ya que se combinaron los diferentes modelos y sus estrategias explícitas e implícitas, buscando la mejora en el repertorio lingüístico de la evaluada (Pérez, 2013, como se cita en Gastañeta et al., 2018). Además, según el modelo pedagógico-interactivo planteado por Monfort y Juárez (2016, como se cita en Maggio, 2020), las actividades propuestas en la presente intervención correspondieron al tercer, segundo y primer nivel

respectivamente. Se comenzó del tercer nivel, proponiendo ejercicios dirigidos y programados en base a los componentes disminuidos del lenguaje oral de la niña. Posteriormente, se intervino en el segundo nivel, creando situaciones sistematizadas de interacción para facilitar emisiones orales específicas del repertorio lingüístico de la niña. Para lograr la generalización de los aprendizajes, se concluyó con la intervención en el primer nivel comparable al modelo materno en donde la estimulación reforzada y sistematizada fue una constante en la interacción comunicativa adulto-niño.

2.3. Definición de términos básicos

Lenguaje oral

Se define el lenguaje como la capacidad del ser humano que facilita la comunicación interpersonal, el desarrollo del pensamiento y actúa también como regulador de las emociones y la conducta. El lenguaje es tan importante que la construcción de nuestro pensamiento depende de él (Maggio, 2020).

Programa de intervención

Se trata de una planificación y ejecución de contenidos en determinados períodos de tiempo, encaminados a lograr objetivos establecidos a partir de las necesidades de las personas, grupos o instituciones inmersas en un contexto espaciotemporal determinado (Riart, 1996).

Institución educativa pública

Es la denominación genérica que utiliza la Ley General de Educación 28044 para referirse al conjunto de personas y bienes promovidos por las autoridades de los centros donde se imparte educación o enseñanza a nivel inicial, primaria y/o secundaria. Toda institución educativa con autorización de funcionamiento está registrada en el Padrón de

instituciones educativas, identificadas con un código modular y un código del local escolar donde funciona (Instituto Nacional de Estadística e Informática, INEI, 2014).

III.Objetivos

3.1 Objetivos de evaluación

• Objetivo general

-Describir el nivel de dominio en el lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública.

• Objetivos específicos

-Identificar el nivel de dominio en la discriminación auditiva de fonemas en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública.

-Identificar el nivel de dominio en el componente fonológico del lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública.

-Identificar el nivel de dominio en el componente sintáctico del lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública.

-Identificar el nivel de dominio en el componente léxico-semántico del lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública.

3.2 Objetivos de intervención

• Objetivo general

-Determinar los efectos que produce el Programa de intervención sobre el nivel de dominio en el lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública.

• Objetivos específicos

-Determinar los efectos que produce el Programa de intervención sobre el nivel de dominio en el componente fonológico del lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública.

-Determinar los efectos que produce el Programa de intervención sobre el nivel de dominio en el componente sintáctico del lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública.

-Determinar los efectos que produce el Programa de intervención sobre el nivel de dominio en el componente léxico-semántico del lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública.

IV. Hipótesis

4.1 Hipótesis de evaluación

-Hipótesis general

H₁ Existe un bajo nivel de dominio en el lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública.

-Hipótesis específicas

H₁ Existe un bajo nivel de dominio en la discriminación auditiva de fonemas en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública.

H₂ Existe un bajo nivel de dominio en el componente fonológico del lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública.

H₃ Existe un bajo nivel de dominio en el componente sintáctico del lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública.

H₄ Existe un bajo nivel de dominio en el componente léxico-semántico del lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública.

4.2. Hipótesis de intervención

-Hipótesis general

H₁ El Programa de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio en el lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública.

-Hipótesis específicas

H₁ El Programa de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio en el componente fonológico del lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública.

H₂ El Programa de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio en el componente sintáctico del lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública.

H₃ El Programa de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio en el componente léxico-semántico del lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública.

V. Método

5.1. Tipo de investigación

La presente investigación corresponde a un estudio de caso de tipo empírico, la cual tiene como objetivo el comprender un fenómeno específico partiendo de la recolección sistemática de información a través de medios racionales y el uso de procedimientos estadísticos para adquirir un nuevo conocimiento (Martínez & Chacón, 2016).

Asimismo, este estudio es de metodología cuantitativa, ya que se interviene a partir de los datos obtenidos de la administración de un instrumento y el análisis se realiza dentro de la lógica epistemológica de tradición positivista (Montero & León, 2007).

Se trata también de una investigación aplicada, ya que soluciona ciertos problemas haciendo uso de teorías y principios útiles para el estudio de casos individuales. La investigación aplicada centra su interés en la aplicación y consecuencias prácticas de los conocimientos obtenidos, sin tener el objetivo de generalizar (International Network for Natural Sciences, 2021).

5.2. Diseño de investigación

Al ser un estudio de caso, la presente investigación es experimental de diseño de sujeto único, ya que establece relaciones de causa-efecto partiendo de casos individuales (Dorio et al., 2009). En este estudio se busca establecer el efecto de un programa de intervención (variable independiente) en el desempeño lingüístico (variable dependiente).

Se utiliza un diseño de caso único de reversión de tres fases de tipo A-B -A, en el cual A representa el resultado obtenido antes de la aplicación del tratamiento, es decir la

evaluación pre-test, B es la aplicación del programa de intervención y A representa la evaluación posttest, una vez que la intervención ha terminado (Ato & Vallejo, 2015).

De acuerdo con McMillan y Schumacher (2005), este estudio de caso único puede considerarse de diseño ABA, ya que establece tres condiciones: una línea base o punto de referencia inicial (A), la aplicación de la intervención (B) y el retiro de la intervención, y su consecuente retorno a la condición inicial (A).

5.3. Unidad de análisis

Unidad de análisis: Una estudiante de 5 años de edad.

La participante fue una niña de 5 años de edad que cursa la educación inicial en una institución educativa pública. Ella es hija única y vive con ambos padres. Su nivel socioeconómico es medio-bajo, los ingresos económicos dependen del padre. En el momento del estudio presentaba déficits en los componentes fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico. La ininteligibilidad de su lenguaje impacta negativamente en la comunicación y en la socialización.

Criterio de inclusión

- Cursar la educación inicial de 5 años,
- Presencia de dificultad en el lenguaje oral,
- Estudiar en una institución educativa pública,
- Contar con el consentimiento y asentimiento informado.

Criterio de exclusión

- Déficit sensorial,
- No contar con el consentimiento y asentimiento informado.

5.4. Instrumentos de evaluación

Prueba para la evaluación del Lenguaje Oral (ELO)

El Test ELO, o Prueba de Evaluación del Lenguaje Oral, es un instrumento desarrollado por José Luis Ramos Sánchez, Isabel Cuadrado Gordillo e Inmaculada Fernández Antelo en España en el 2008 (Ramos et al., 2008). La muestra fue de 1243 alumnos y alumnas de entre 3 años 10 meses y 8 años 3 meses. Se recogieron muestras de 41 localidades y de 82 centros educativos.

El objetivo del Test ELO es la evaluación de los componentes del lenguaje oral en niños y niñas de 4 a 8 años de edad: discriminación auditiva, aspectos fonológicos, sintácticos y semánticos (Ramos et al., 2008).

El subtest de Discriminación Auditiva de Fonemas evalúa si la persona diferencia si dos palabras son o no iguales. Respecto a la dimensión de la forma, se evalúan los subtests de Aspectos Fonológicos, la Memoria Verbal de Frases, el subtest de Composición Oral de Frases y el subtest de Descripción de Acciones (Ramos et al., 2008).

En la dimensión de contenido, en el aspecto semántico, la prueba ELO cuenta con tres subtests: en el subtest de Vocabulario I, el estudiante señala el dibujo correspondiente a la definición dada por el evaluador, en el subtest Vocabulario II, la tarea consiste en decir el significado de una palabra y en el subtest de Comprensión Oral de Narraciones, el examinado escucha una historia y luego responde a preguntas relacionadas (Ramos et al., 2008).

Las respuestas correctas se califican con 0, 1 o 2 puntos, luego se realizará una sumatoria de los puntajes obtenidos en los cuatro aspectos. Posteriormente, el puntaje bruto puede ser traducido a normas en baremo – centiles y puntajes K y S según los

grupos de edad (Ramos et al., 2008). A continuación, se presentan las puntuaciones por ítems, así como la puntuación máxima por cada aspecto evaluado y sus respectivos subtests (Ver Tabla 1).

Tabla 1

Puntuaciones directas de la prueba ELO

Aspectos	Puntuación por ítem	Máxima puntuación
-Discriminación auditiva	0-1	12
-Fonológico	0-1	45
-Sintáctico		
Memoria verbal de frases	0-2	10
Composición oral de frases	0-2	10
Descripción de acciones	0-1	10
-Semántico		
Vocabulario I:	0-1	5
Señalar dibujos por su definición		
Vocabulario II:	0-2	20
Expresar el significado de palabras		
Comprensión oral de narraciones	0-1	5

Nota. De “Manual ELO. Prueba para la evaluación del lenguaje oral”, por J. Ramos, I.

Cuadrado e I. Fernández. EOS, 2008, p. 22

La calificación del evaluado en cada uno de los aspectos se obtiene hallando el cociente entre el número de aciertos y el número total de ítems (Ramos et al., 2008). Luego, el puntaje bruto es representado por un percentil específico (ver el Apéndice D).

• **Propiedades psicométricas de la prueba ELO versión original**

-Fiabilidad

Los coeficientes en cada uno de los aspectos y en cada nivel de edad del instrumento son confiables (ver la Tabla 2).

Tabla 2

Coefficientes de fiabilidad por aspecto evaluado

	N	Discriminación Auditiva	Aspectos fonológicos	Aspectos sintácticos	Aspectos semánticos	Total Prueba ELO
4 años	230	0,668	0,921	0,857	0,735	0,917
5 años	231	0,693	0,887	0,806	0,788	0,901
6 años	291	0,620	0,872	0,788	0,741	0,889
7 años	322	0,624	0,846	0,733	0,765	0,857
8 años	169	0,580	0,838	0,691	0,738	0,855
Total	1243	0,741	0,913	0,852	0,825	0,934

Nota. De “Manual ELO. Prueba para la evaluación del lenguaje oral”, por J. Ramos, I.

Cuadrado y I. Fernández. EOS, 2008, p. 40.

Otro índice estadístico relacionado con la fiabilidad es el error típico de medida de la población de interés (ETM) (Ramos et al., 2008). La prueba ELO en su versión original presenta los siguientes ETM en cada uno de los aspectos evaluados y en el total de la prueba (ver la Tabla 3).

Tabla 3*Errores típicos de medida de la prueba ELO*

	N	Discrimina- ción auditiva	Aspectos fonológicos	Aspectos sintácticos	Aspectos semánticos	Total Prueba ELO
4 años	230	0,215**	0,321***	0,341***	0,320***	0,429***
5 años	231	0,228***	0,430***	0,250***	0,192**	0,421***
6 años	291	0,276***	0,453***	0,456***	0,257***	0,504***
7 años	322	0,142*	0,356***	0,305***	0,197***	0,346***
8 años	169	0,120	0,299***	0,325***	0,286***	0,401***
Total	1243	0,346***	0,489***	0,446***	0,380***	0,520***

Nota. De “Manual ELO. Prueba para la evaluación del lenguaje oral”, por J. Ramos, I.

Cuadrado y I. Fernández. EOS, 2008, p. 42.

*** <0,001 **< 0,01 *< 0,05

-Validez

En cuanto a la validez del instrumento, se utilizó como criterio externo la valoración de un maestro-tutor en relación con un conjunto de variables que representan el desarrollo alcanzado por el alumno en el lenguaje oral (Ramos et al., 2008). El maestro-tutor asignó puntuaciones a cada uno de los aspectos evaluados: 0, no se cumple o en muy poca medida; 1, se cumple bastante, aunque hay errores y en determinados casos no se cumple; 2, se cumple casi siempre o siempre.

La puntuación total del maestro- tutor es la suma de puntuaciones en cada uno de los ítems del instrumento (puntuación máxima: 34 puntos). La validación del instrumento se realiza mediante el coeficiente de correlación de Spearman entre cada uno de los aspectos del lenguaje oral y la puntuación global dada por el maestro (Ramos et al.,

2008). Los resultados demuestran coeficientes de validez muy significativos en todos los aspectos.

Prueba para la evaluación del Lenguaje Oral (ELO). Versión adaptada

La adaptación de la prueba ELO fue realizada por Cárdenas y Neyra (2011, como se cita en Neyra, 2012) como parte de sus respectivas investigaciones para la obtención del grado académico de magísteres en Educación en la mención en Psicopedagogía Infantil. El instrumento fue aplicado a una muestra piloto de treinta niños de 5 años de edad de la institución educativa N° 109 del Callao Cercado.

El instrumento sirve para evaluar los aspectos más relevantes del lenguaje oral en niños de 5 años. Es una prueba única y debe ser aplicada de manera individual (Neyra, 2012). Para su adaptación, se creó una matriz de evaluación o de especificaciones (ver la Tabla 4), en la cual se otorgaba un peso relativo a cada aspecto a evaluar, de acuerdo con las características de desarrollo del niño de 5 años.

Tabla 4*Matriz de la prueba de lenguaje oral*

	Aspectos	Peso relativo	Reactivos para cada ítem
1	Discriminación auditiva de	14	8
2	fonemas.	43	25
3	Aspectos fonológicos.	21	12
4	Aspectos sintácticos.	22	12
	Aspectos semánticos.		

Nota. De “Lenguaje oral en estudiantes de 5 años expuestos y no expuestos a contaminación plúmbica- Callao” [Tesis de maestría- Universidad San Ignacio de Loyola] por C. Neyra. Repositorio institucional, 2012, p.39.

La prueba ELO en su versión adaptada presenta puntajes para la población de 5 años de edad por cada aspecto evaluado y su correspondiente interpretación (ver el Apéndice E), estos son los puntajes empleados en este estudio (Neyra, 2012).

• Propiedades psicométricas de la prueba ELO versión adaptada

-Fiabilidad

Respecto a la fiabilidad, se utilizó el Alfa de Cronbach para estimar el coeficiente de confiabilidad, obteniéndose un promedio de 0.849. Como la correlación total era alta, se decidió eliminar un ítem del aspecto semántico (donde el evaluado daba el significado de la palabra “abrigo”), debido a que presentaba una alta dispersión (Cárdenas, 2012).

-Validez

Para determinar la validez del instrumento, se sometió al juicio de cinco expertos (dos psicólogos y tres docentes, tres con maestría y dos con doctorado). Cada aspecto fue

valorado por los expertos con puntajes en función de la calidad en la que estimó el cumplimiento de lo evaluado (Cárdenas, 2012). Así, se elaboró un cuestionario de validación con los aspectos evaluados en la prueba ELO asignándole las siguientes puntuaciones: 0: No se cumple o en muy poca medida. 1: Se cumple bastante, aunque tiene errores y en determinados casos no se cumple. 2: Se cumple casi siempre o siempre en todas las condiciones.

Los cinco expertos por unanimidad aprobaron el instrumento, manteniendo casi la totalidad de los 58 ítems, solamente el ítem 2, del aspecto semántico, fue observado, sugiriéndose eliminar la palabra “punta” y solo dejar “Señala lo que sirve para clavar” (cuya respuesta es “martillo”). Por otro lado, se utilizó el índice *V* de Aiken, la prueba obtuvo el puntaje de 1.00, lo que significa una alta validez (ver la Tabla 5) (Neyra, 2012).

Tabla 5

Validez de la prueba de lenguaje oral para niños de 5 años

Aspectos	V de Aiken					Cuerdos	V de Aiken
	Jueces						
1 (8 ítems)	1	2	3	4	5	5	1.00
2(25 ítems)	1	1	1	1	1	5	1.00
3(8 ítems)	1	1	1	1	1	5	1.00
4 (16 ítems)	1	1	1	1	1	5	1.00
Total 57 ítems	1	1	1	1	1	5	Total: 1.00

Nota. De “Lenguaje oral en estudiantes de 5 años expuestos y no expuestos a contaminación plúmbica- Callao” [Tesis de maestría- Universidad San Ignacio de Loyola], por C. Cárdenas. Repositorio institucional, 2012, p.62.

Test del Lenguaje Infantil (subtest de Vocabulario) ABFW Versión original

La prueba ABFW Test del Lenguaje Infantil en el área de vocabulario expresivo fue creada por Furquim et al. (2018) en Brasil. El objetivo de la prueba es determinar la competencia léxica (vocabulario expresivo) en niños de 3 a 6 años de edad.

La población estuvo conformada por niños y niñas de entre 2 a 12 años en la práctica clínica de las autoras en calidad de fonoaudiólogas, docentes e investigadoras del servicio de Fonoaudiología del Centro de Saude Escola Professor Samuel B. Pessoa de la Facultad de Medicina de la Universidad de Sao Paulo (Furquim et al., 2018).

Además, se ha comprobado que el Test (ABFW), fue utilizado en Brasil por los autores Porangaba de Medeiros et al. (2013), quienes realizaron análisis estadísticos, descriptivos y analíticos.

Respecto a la baremación, el test cuenta con tablas porcentuales para cada fase etárea de 2 años 0 meses a 6 años 0 meses (Furquim et al., 2018). En el caso de la presente investigación, se considera la tabla porcentual de respuestas para la edad de 5 años en el subtest de Vocabulario (ver la Tabla 6).

Tabla 6*Tabla porcentual de respuestas para el grupo etario de 5 años*

Campo conceptual	%DVU	% ND	%PS
Vestuario	65	5	30
Animales	60	15	25
Alimentos	70	15	15
Medios de transporte	60	0	40
Muebles y utensilios	60	4	35
Profesiones	45	25	30
Lugares	70	5	25
Formas y colores	85	5	10
Juguetes e instrumentos musicales	70	10	20

Nota. De *Teste de Linguagem Infantil: nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática*. (3era edición) por C. Furquin, D. Bepi, F. Miranda y W. Fizbein. Pró Fono, 2018, p. 46.

La prueba ABFW está compuesta por nueve categorías semánticas que deberán ser evaluadas en su totalidad, respetando el orden secuencial: vestuario (10 ítems), animales (15 ítems), alimentos (15 ítems), medios de transporte (11 ítems), muebles y utensilios (24 ítems), oficios y profesiones (10 ítems), lugares (12 ítems), formas y colores (10 ítems), juegos, juguetes e instrumentos musicales (11 ítems) (Furquim et al., 2018).

La evaluación consiste en presentar cada imagen y preguntar: “¿Qué es?”: “¿Qué color es?”, “¿Qué forma es?” o “¿Quién es él/ella?”, de acuerdo al elemento mostrado. Si no logra nombrar la imagen, se le presentará la imagen siguiente (Furquim et al., 2018). Antes de seguir con la evaluación del siguiente campo conceptual, se volverá a

presentar las imágenes no nombradas y se registrarán las respuestas de acuerdo a tres criterios: Primero, la designación por vocablo usual (DVU), si denomina las imágenes correctamente. Segundo, la no designación (ND), si no responde. Por último, la sustitución de palabras (PS), si da una respuesta diferente a la esperada. En cuanto al análisis cuantitativo, se suma el total de las respuestas correctas por cada categoría. Se obtiene una puntuación directa y un percentil según el rango de edad.

• **Propiedades psicométricas de la prueba ABFW versión original**

-Fiabilidad

Para conocer la consistencia interna de los ítems que componen la prueba ABFW, se aplicó el Alfa de Cronbach, que arrojó un valor de .919, como puede verse en la Tabla 6 (Furquim et al., 2018). Considerando que la consistencia interna es el grado de uniformidad o coherencia entre las respuestas de los sujetos a cada uno de los ítems que componen la prueba, se puede concluir que los ítems de la prueba indican una consistencia interna bastante precisa.

-Validez

Su validez en términos de parámetros comparativos poblacionales ha sido verificada en investigaciones de diferentes autores. Por su parte, Da Silva Santos et al. (2021) evaluaron el vocabulario expresivo y receptivo de los niños en edad preescolar y lo relacionaron con factores socioeconómicos. Se utilizaron los siguientes instrumentos: CMMS - Columbia Mental Maturity Scale; ABFW; Peabody Picture Vocabulary Test (TVIP); CONFIAS - Phonological Awareness Conciencia Fonológica: Herramienta de Evaluación Secuencial; Test de Nomenclatura Automática Rápida (NAR). Para evaluar

la validez concurrente se utilizó la correlación de Spearman con cada grupo por separado, tanto para el colegio privado como para el público, se realizaron las correlaciones entre TVIP y ABFW, obteniéndose los siguientes resultados: $Rho = 0,622$ y $Rho = 0,492$. Luego se correlacionaron las pruebas ABFW y CONFIAS con resultados de $Rho = 0,563$ y $Rho = 0,566$ para el sector público y privado, respectivamente. Finalmente se correlacionaron los test CMMS y ABFW ($Rho = 0,0662$); TVIP y ABFW ($Rho = 0,801$) y el ABFW y NAR ($Rho = 0,604$). Se evidencia que las correlaciones presentan resultados de $p < 0,001$, lo cual indica una alta validez de la prueba ABFW.

Test del Lenguaje Infantil ABFW- Versión adaptada

La prueba fue adaptada por Alcócer y Candela en el 2022. La muestra estuvo compuesta por 205 niños en edades de 3 a 6 años, provenientes de una institución pública de San Juan de Miraflores y de una institución privada de La Molina.

Para la adaptación del test ABFW, área de vocabulario, se realizaron modificaciones apropiadas tanto a nivel lingüístico como pictográfico considerando los criterios de pertinencia, relevancia y claridad de cada uno de los ítems. A nivel pictográfico, se cambiaron algunos dibujos y se colocaron en su lugar imágenes reales conservando la misma temática. También, se realizó la separación de categorías que pertenecen a diferentes campos semánticos: muebles, artefactos y utensilios (Alcócer & Candela, 2022). Finalmente, se elaboró una Matriz de Estímulos con los 118 ítems y se tomó el criterio de jueces. Se trató de cinco especialistas del lenguaje que evaluaron detalladamente la Matriz de Estímulos en cuanto a la pertinencia, relevancia y claridad a nivel lingüístico y pictográfico.

• Propiedades psicométricas de la prueba ABFW-área de vocabulario versión adaptada

-Confiabilidad

La confiabilidad de la versión adaptada del Test ABFW, área de vocabulario, se determinó a través del cálculo del coeficiente de consistencia interna del Alfa de Cronbach. El resultado obtenido fue elevado (Alfa = .93). Ello significa que los ítems muestran relación y coherencia en sus respuestas, pues responden de manera similar a reactivos diferentes (Alcócer & Candela, 2022).

-Validez

Con respecto a la validez de la versión adaptada a Lima se estimó la validez de contenido, el índice de homogeneidad del ítem (IH) y el resultado en las diferentes variables de sexo, edad y tipo de colegio (Alcócer & Candela, 2022).

La validez de contenido se realizó por criterio de 5 jueces especialistas en el área de lenguaje. Ellos sugirieron las modificaciones respectivas considerando las adaptaciones léxicas y pictográficas. Así, se aumentaron palabras en algunos ítems para facilitar la denominación, se hicieron cambios a imágenes reales y se separaron las categorías semánticas (muebles, electrodomésticos y utensilios) (Alcócer & Candela, 2022). Con la evaluación de los expertos, se obtuvo un porcentaje de 95% respecto a la pertinencia, 80,0% para relevancia y un 67,4% para claridad de los ítems, lo cual determina una alta validez.

La validez por análisis de ítems se realizó estableciendo el índice de homogeneidad (IH) de los ítems. Los valores obtenidos en cada ítem con respecto a su

(IH) supera el valor mínimo esperado ($r \geq 0.20$); esto quiere decir que el instrumento mide lo que pretende medir: el vocabulario expresivo (Alcócer & Candela, 2022).

Asimismo, se comprobó la validez del Test ABFW- área de vocabulario (versión adaptada) por medio del coeficiente de Pearson, se encontró una correlación estadísticamente significativa entre las puntuaciones de los 11 campos semánticos que evalúan el instrumento ($p < 0,000$ y $p < 0,05$), corroborando así que dichos campos semánticos representan al constructo Vocabulario Expresivo (Alcócer & Candela, 2022) (ver el Apéndice F).

5.5. Programa de intervención

Se destacan las siguientes estrategias específicas que se emplearon en el programa de intervención para favorecer el desarrollo del lenguaje de la unidad de análisis en situaciones naturales:

5.5.1. En relación con las dificultades fonológicas

Se recomendó trabajar las siguientes estrategias:

- *Bootstrapping*: Al niño se le brinda ayudas para resolver la tarea propuesta. A nivel fonológico, por ejemplo, se le hace escuchar palabras que rimen con la palabra que se le ha solicitado evocar (Mendoza, 2016).
- Actividades de conciencia fonológica que permitan diferenciar el sistema de sonidos del habla. Por ejemplo, presentándole un par mínimo ante una determinada dificultad fonológica (Acosta et al., 2007).
- *Imitación*: El terapeuta repite los enunciados del niño (de manera correcta), el niño los repite. Con la práctica y el tiempo, se espera que el niño emita espontáneamente sus

enunciados cada vez mejor elaborados. Esta interacción impacta en el niño brindándole mejores oportunidades para la práctica en los aspectos fonológicos, léxicos y sintácticos de su lenguaje (Acosta et al., 2007).

- **Modelado:** El niño emite un enunciado inicial que el adulto reelabora, entregándole un nuevo enunciado fonológico, morfológico o sintáctico que sea correcto. Así, se pretende instaurar una nueva conducta verbal corregida (Maggio, 2020). No se solicita al niño que repita lo emitido por el adulto.

5.5.2. En relación con las dificultades léxico semánticas

Existe efectividad comprobada en el uso combinado de estrategias de contingencia semántica. Se trata de comentar lo que dice o hace el niño, haciendo que funcione como un *feedback* correctivo. Se pueden utilizar reformulaciones, entre ellas, las expansiones y las extensiones (Acosta et al., 2007), las cuales se mencionan a continuación.

-**Extensiones:** Consiste en añadir información al enunciado del niño, incorporando contenidos relacionados semánticamente con su producción. La extensión pone énfasis en proporcionar una nueva información léxica al niño. Por ejemplo, si el niño dice “perro casa” el adulto hará uso de la extensión diciendo: “Sí, el perro tenía frío” (Mendoza, 2016).

-**Expansiones:** En esta estrategia, el terapeuta completa o expande una producción del niño que es considerada telegráfica, agregando nuevos elementos gramaticales y detalles semánticos que lo hacen un enunciado lingüísticamente correcto (Puyuelo et al., 2005).

5.5.3. En relación con las dificultades sintácticas

Se recomienda trabajar las siguientes estrategias:

- Preguntas de alternativa forzada: Esta técnica ayuda a los niños a aprender nuevas estructuras, así, el terapeuta hace preguntas de elección para que el niño responda. Por ejemplo: en vez de preguntar ¿Cuál quieres? Puedes decir ¿Cuál quieres: la pelota grande o la pelota pequeña? De esta forma, se le facilita al niño el acceso a la producción de la frase que se espera (Iglesias & Sánchez, 2007).

- Estructuración vertical: Se trata de una forma de expansión menos natural utilizada como una estimulación enfocada para destacar objetos. Toma los enunciados espontáneos del niño como base para producir un enunciado completo y sintácticamente correcto (Mendoza, 2016).

- *Recast*: Se trata de respuestas del logopeda que se dan inmediatamente después de la emisión verbal del niño. El logopeda utiliza la información semántica que pueda dar el niño, cambiando la estructura sintáctica, por ejemplo, el niño dice “el tenedor para cortar” y el logopeda le dice “muy bien, el cuchillo sirve para cortar” (Aguado et al., 2014).

5.6. Procedimientos

Coordinaciones previas

En junio del 2023 se conversó de forma presencial con los padres de la participante con la finalidad de obtener más información del caso, datos pertinentes de sus antecedentes y su desarrollo evolutivo durante la etapa prenatal, perinatal y postnatal.

Luego, se informó a los padres de la estudiante respecto al trabajo de investigación y se solicitó el permiso para que la niña sea evaluada y se aplique un programa de intervención en lenguaje oral que priorice los componentes disminuidos.

Así también, se estableció el contacto con las autoras de las adaptaciones de ambos instrumentos de evaluación con el fin de solicitar las autorizaciones respectivas (ver el Apéndice G).

Presentación

Se citó a los padres de la estudiante a la casa de la investigadora para hacer la presentación formal y solicitar el consentimiento informado, siendo este el siguiente: “Muy buenas noches, me presento ante ustedes para comentarles que estoy cursando el último ciclo de la Maestría en Audición y Lenguaje en la Universidad Marcelino Champagnat, motivo por el cual estoy realizando una investigación con el objetivo de evaluar los procesos expresivos y comprensivos del lenguaje oral, los cuales resultan relevantes para una adecuada comunicación y socialización con los pares”.

Aplicación del consentimiento informado

En primer lugar, se hizo lectura del consentimiento informado, explicándoles de manera sencilla las dos etapas del proceso de investigación (la evaluación y la aplicación del programa de intervención). Para llenar el consentimiento informado, se les mencionó que era necesario escribir sus datos personales tales como sus nombres y apellidos, un documento de identidad y sus firmas respectivas. Se les manifestó que la información recolectada sería tratada de manera confidencial en todo el proceso, siguiendo todas las normas éticas que la investigación conllevaba (ver el Apéndice A).

Aplicación del asentimiento informado

Se hizo una breve explicación a la estudiante de la evaluación del lenguaje, así como de las actividades del programa de intervención en lenguaje oral que realizó. Se le explicó

que el objetivo es que ella pueda mejorar en su lenguaje para que pueda comunicarse mejor con sus amigos. Asimismo, se le comentó que, gracias a su participación, muchos otros niños con dificultades similares podrían mejorar también la claridad de su lenguaje. Se le solicitó comunicar si en algún momento se sentía cansada y quisiera postergarlo para otro día (ver el Apéndice B).

Condiciones de aplicación de instrumentos de evaluación

La investigadora fue la responsable de la aplicación de los instrumentos, de la corrección, los resultados y la interpretación de los mismos considerando las normas éticas y metodológicas pertinentes. Luego, se procedió a la redacción del informe de lenguaje oral con los resultados y las recomendaciones.

Para la evaluación de los componentes fonológico, sintáctico y semántico se aplicó la Prueba para la Evaluación del Lenguaje Oral (ELO) (versión adaptada) de aproximadamente 20 minutos. Para la evaluación del componente léxico, se utilizó el Test del Lenguaje Infantil “ABFW” (Área de Vocabulario)- versión adaptada, con una duración de 18 minutos. La evaluación se realizó en un espacio tranquilo y libre de ruidos del domicilio de la investigadora en dos fechas diferentes (en junio y julio del 2023) ambas en horas de la tarde. En la Tabla 7 se muestra los componentes del lenguaje oral evaluados, los instrumentos utilizados y las fechas de evaluación.

Tabla 7*Cronograma de evaluación*

Área evaluada	Instrumento	Cronograma
Componentes fonológico, semántico y sintáctico	ELO Versión adaptada	24/06/2023
Componente léxico	Test del Lenguaje Infantil “ABFW” (Área de Vocabulario)- Versión adaptada	22/07/2023

Condiciones de aplicación del Programa de intervención

La intervención se realizó en el domicilio de la investigadora, en un espacio propicio para el desarrollo de las sesiones, con adecuada iluminación y libre de objetos distractores.

El programa se desarrolló en 24 sesiones con una frecuencia de dos veces por semana durante 3 meses. Cada sesión duró alrededor de 45 minutos aproximadamente y se realizaron entre los meses de diciembre, 2023 a febrero de 2024.

5.7. Análisis de datos

En el presente estudio de investigación se analizó la varianza intra-sujeto, es decir, se evaluó la variabilidad entre las respuestas de la unidad de análisis a partir de la evaluación pretest. Se esperó que las respuestas no se modificaran cuando no se aplicó una variable independiente que lo afectó. Asimismo, se analizó la varianza inter-tratamiento observando los cambios en los puntajes obtenidos por la estudiante (n=1) ante la aplicación de un programa determinado. Para el análisis de los cambios en los puntajes, se comparó la amplitud total de las respuestas (k), revisando la distancia entre el mínimo y máximo puntajes obtenidos y el delta (Δ_{f_i}) que consiste en calcular la diferencia del

puntaje postest menos el puntaje pretest (Amón, 2015). También, se encontró el desempeño de cada aspecto antes y después de la aplicación del programa (*p*).

Los resultados incluyeron el análisis de la línea base, considerada un registro estable y sensible de los puntajes logrados por la estudiante en la evaluación (Castro, 2002).

VI. Resultados

6.1. Del proceso de evaluación

6.1.1. Antecedentes generales

Datos generales

Se trata de una niña, hija única, actualmente tiene 5 años 2 meses de edad. Ella asiste al nivel inicial en una institución educativa pública.

Problema actual

El lenguaje oral de la niña es frecuentemente ininteligible, sobretodo en el colegio, pues ello conlleva a que difícilmente pueda comunicarse y socializar con sus compañeros de clase.

Historia evolutiva

Los padres explicaron que les preocupa su lenguaje. Sobre la adquisición del mismo, la madre manifiesta que la niña empezó el balbuceo a los 10 meses y que demoró en hablar diciendo sus primeras palabras a los 18 meses “papá, mamá, agua”. A los 2 años, la niña contaba en su expresión oral con no más de 20 palabras aisladas, sin la presencia aún de frases. Su comprensión ha mejorado al igual que su expresión oral; sin embargo, aún se evidencia ininteligibilidad en su discurso espontáneo. Asimismo, tiene dificultades para articular sonidos como la /r/, /R/ y la /l/ en sílabas de estructura CCV. Nunca ha recibido intervención en lenguaje. Ha sido escolarizada desde los 3 años.

Respecto a su alimentación, desde hace un año aproximadamente, la niña se restringe en la ingesta de la mayoría de los alimentos, presenta dificultades para consumir texturas o sabores variados. Suele oler los alimentos antes de comerlos, si no le agrada el olor no lo consume. Habitualmente los alimentos que ingiere son el arroz, el pollo, la

papa, el queque y el yogurt. La niña es alimentada además con suplementos vitamínicos indicados por el médico.

A nivel comprensivo, el padre manifiesta que la niña sigue instrucciones como “siéntate y trabaja” “coge el lápiz y la tijera” y que responde a la interacción social iniciada por la otra persona, pero debido a la ininteligibilidad de su habla, la otra persona no la entiende y el pedirle que repita lo que dijo suele fatigarla. Observan que su coordinación motora gruesa y fina es adecuada.

Respecto a antecedentes familiares, tienen un primo paterno que recibió tratamiento de lenguaje. Asimismo, la madre manifiesta que ella también tuvo problemas de lenguaje durante sus primeros años y que su rendimiento académico ha sido por debajo del promedio.

Sobre hábitos de autonomía, come y se viste sola, asimismo se asea las manos sola. Respecto a sus hábitos de sueño, suele dormir con la madre.

6.1.2. Áreas de evaluación

A continuación, se presentan las hipótesis de evaluación, así como las áreas y subáreas evaluadas y los instrumentos utilizados.

Tabla 8*Hipótesis y áreas de evaluación*

Hipótesis de evaluación	Áreas	Subáreas	Instrumentos
Existe un bajo nivel de dominio en el lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública	Lenguaje oral	<ul style="list-style-type: none"> - Componente fonológico - Componente sintáctico - Componente semántico -Componente léxico 	<ul style="list-style-type: none"> -Evaluación de Lenguaje Oral (ELO) versión adaptada. -Test del Lenguaje Infantil ABFW (Área de Vocabulario) versión adaptada

6.1.3. Informe de evaluación de lenguaje**I. Datos generales**

-Apellidos y nombres: A.A,

-Sexo: Femenino,

-Edad: 5 años 2 meses,

-Fecha de nacimiento: 15 de abril 2018,

-Grado: Educación inicial- 5 años,

-Fecha de evaluación: 17 de junio del 2023.

II. Motivo de evaluación

La niña es evaluada a nivel del lenguaje debido a la poca claridad en su habla.

III. Antecedentes

Los padres explicaron que les preocupa su lenguaje. Sobre la adquisición de su lenguaje, la madre manifiesta que la niña empezó el balbuceo a los 10 meses y que demoró en hablar diciendo sus primeras palabras a los 18 meses “papá, mamá, agua”. Su comprensión ha mejorado al igual que su expresión oral; sin embargo, aún se evidencia ininteligibilidad en su discurso espontáneo. Asimismo, tiene dificultades para articular sonidos como la /r/, /R/ y la /l/ en sílabas de estructura CCV pero si las dice en palabras bisilábicas con sílabas directas (perro, cara, lápiz). Nunca ha recibido intervención en lenguaje. Ha sido escolarizada desde los 3 años.

Respecto a su alimentación, desde hace un año aproximadamente, la niña se restringe en la ingesta de la mayoría de los alimentos, presenta dificultades para consumir texturas o sabores variados. Suele oler los alimentos antes de comerlos, si no le agrada el olor no lo consume. Habitualmente, los alimentos que ingiere son el arroz, el pollo, la papa, el queque y el yogurt. La niña es alimentada además con suplementos vitamínicos indicados por el médico.

A nivel comprensivo, el padre manifiesta que la niña sigue instrucciones como “siéntate y trabaja” “coge el lápiz y la tijera” y que responde a la interacción social iniciada por la otra persona, pero debido a la ininteligibilidad de su habla, la otra persona no la entiende y el pedirle que repita lo que dijo suele fatigarla. Observan que su coordinación motora gruesa y fina es adecuada.

Respecto a antecedentes familiares, tienen un primo paterno que recibió tratamiento de lenguaje. Asimismo, la madre manifiesta que ella también tuvo problemas de lenguaje durante sus primeros años y que su rendimiento académico ha sido por debajo del promedio.

Sobre hábitos de autonomía, come y se viste sola, asimismo se asea las manos sola. Respecto a sus hábitos de sueño, suele dormir con la madre.

IV. Observaciones generales y de conducta

Niño de tez blanca, contextura delgada y estatura acorde a su edad cronológica, además presenta cabello largo, lacio y de color negro. Asistió a la evaluación con una vestimenta acorde al clima, se observó que el arreglo personal era cuidadoso.

En relación con la adquisición de hábitos de trabajo en mesa, la evaluada adoptó una adecuada postura al sentarse. La mayor parte del tiempo ella estuvo atenta a las indicaciones de la evaluadora realizando la actividad solicitada.

Dada la familiaridad con la evaluadora, la niña mostró su gran intención comunicativa, presentando intercambios conversacionales relacionados a un tema determinado asimismo compartió lo que había hecho en el día. Es notoria la ininteligibilidad en su discurso.

V. Resultados

En el lenguaje oral, los resultados cuantitativos mostraron que la niña alcanzó un puntaje total de 34 perteneciente a la categoría “Medio”. De manera específica se obtuvieron los siguientes resultados:

- Respecto al área de “discriminación auditiva”, alcanza un puntaje de 8 perteneciente al percentil 99, que corresponde a la categoría Alta, evidenciando capacidad para distinguir y/o diferenciar los estímulos auditivos; asimismo identifica fonemas y palabras iguales o desiguales, de acuerdo con su edad cronológica.
- Con relación a los “aspectos fonológicos”, se alcanza un puntaje directo de 11 perteneciente al percentil 15 y a la categoría Baja, observándose que tiene dificultades para pronunciar palabras con sílabas complejas que incluyen la rótica múltiple /R/ en estructura de sílaba CVVC, por ejemplo, dice “piegna” por pierna. Así también evidencia dificultad al pronunciar palabras con sílabas complejas que incluyen la rótica percusiva /r/ en estructura de sílaba CCVC, por ejemplo, dice “tampa” por trampa. Se perciben los procesos de simplificación fonológica de sustitución de /l, i/ por la rótica percusiva /r/, sustitución de /i/ por /l/ en sílabas complejas de estructura CCV. Por ejemplo, emite t*ig*ie” por tigre y “g*l*obo” por globo. También presenta dificultad para repetir palabras largas con sílabas complejas, tales como “atrellau” por estrellado o “tramoción” por transformación. En su lenguaje espontáneo se perciben múltiples procesos fonológicos tales como la sustitución de /y/ por la /d/ y /ch/ por /s/, así emite “pueyo” por “puedo” o “chi” por “sí”.
- Respecto al “aspecto sintáctico”, se alcanza un puntaje directo de 6 puntos, perteneciente al percentil 45 y a la categoría Baja, observándose dificultades para repetir de 9 a más palabras en una frase, costándole mantener la estructura sintáctica, el orden y el respeto a los elementos que la conforman. En el lenguaje espontáneo se apreció el uso adecuado de estructuras sintácticas simples; sin embargo, presenta dificultades en la emisión de oraciones compuestas (oraciones coordinadas, yuxtapuestas y subordinadas), así, por ejemplo, emite “este va golpear a él” “este se va a tirar donde las “pieyas” (piedras)” o “una foto tiene un papel que te enseña tu foto”.

- En el “aspecto léxico”, la niña logra un puntaje directo de 97 correspondiente al percentil 75 de categoría Promedio Alto; sin embargo, se evidencia un nivel por debajo de lo esperado en las subcategorías léxicas de: colores y formas con un percentil de 5 de performance muy bajo. En las categorías de alimentos (un percentil de 35) y de muebles (percentil de 35) ambas pertenecientes a un rendimiento promedio bajo.
- En el “aspecto semántico”, se alcanza un puntaje directo de 9, cuyo percentil es de 70 y de categoría Medio, indicando habilidad en tareas de identificación de objetos según su definición funcional. Por otro lado, evidencia un desempeño por debajo de lo esperado para su edad en actividades relacionadas con la comprensión de narraciones orales presentadas en forma de cuentos y en expresar el significado de las palabras. Sus definiciones consideraron en su mayoría únicamente la utilidad o función, por ejemplo: Gorro: “si hay mucha nieve y te congela” o da información no relevante, por ejemplo: Diamante “por si lo encuentras” o Sótano “donde da mucho miedo”.

VI. Conclusiones

- Desarrollo alto en la discriminación auditiva.
- Desempeño bajo en los aspectos fonológicos.
- Desempeño bajo en los aspectos sintácticos.
- Rendimiento promedio alto en el aspecto léxico. Sin embargo, en los subtests de colores y formas, de alimentos y muebles presenta un desempeño por debajo del promedio.
- Desarrollo promedio en los aspectos semánticos.

VII. Recomendaciones

Para los padres:

- Iniciar un proceso de intervención en lenguaje enfatizando en la forma (aspectos fonológicos y sintácticos) fundamentalmente. Asimismo, se sugiere intervenir en el contenido (léxico- semántico) para trabajar relaciones de significación a partir del vocabulario nuevo o ya adquirido.
- Revaluación de lenguaje en un año.

6.2 Del proceso del programa de intervención

6.2.1 Desarrollo

Monfort y Juárez (2016) mencionan tres niveles de intervención para el desarrollo del lenguaje: la estimulación reforzada, los ejercicios funcionales y los ejercicios dirigidos. Los tres niveles están fundamentados en la interacción entre el adulto y el niño. En un primer momento, los niveles 2 y 3 serán priorizados en la presente investigación para buscar luego la consolidación de aprendizajes en el nivel 1. Así se programarán determinados contenidos más estructurados esperando que la niña centre su atención en elementos lingüísticos específicos para luego proponerle situaciones lúdicas más naturales en las que pueda usar y/o generalizar lo aprendido.

Los niños con trastornos de lenguaje presentan dificultades en los diferentes componentes. En el componente fonológico, evidencian errores de simplificación fonológica, dificultades de discriminación auditiva, no logra repetir palabras nuevas de manera correcta ni articular palabras largas, su habla es incomprensible. A nivel semántico, su vocabulario es reducido, le cuesta comprender consignas verbales y no logra asociar lo que ya conoce a un nuevo aprendizaje. En el componente

morfosintáctico, las estructuras son cortas y sencillas, sin mucha variedad sintáctica ni respeto en el orden de las estructuras (Maggio, 2020).

Cuando se trabaja con niños con trastornos del lenguaje, se debe considerar que las dificultades que afectan a las diferentes dimensiones del lenguaje son heterogéneas y con diversos grados de severidad. Por ello, debe haber una selección adecuada de los contenidos, ya que muchos de los aprendizajes deben estar bien consolidados antes de introducir otros (Mendoza, 2016).

En la intervención, la adquisición del vocabulario es el pilar básico para desarrollar el sistema lingüístico. En los casos más severos, el desarrollo del léxico es el punto de partida imprescindible en el tratamiento para la posterior estructuración de frases y el aprendizaje de distintos morfemas gramaticales. Se trata de elementos estructurales del lenguaje que van a permitir la comunicación y la interacción con el entorno (Mendoza, 2016).

En la intervención fonológica, el entrenamiento en la percepción del habla, que incluye reconocer el gesto articulatorio en la corrección de errores fonológicos, ha mostrado evidencia científica. Así, la niña será expuesta a una variedad de versiones correctas e incorrectas de las palabras para que pueda reconocerlas. Se busca reforzar la identificación correcta de las palabras y desarrollar la capacidad para articular los sonidos objetivos (Rvachew et al., 2004, como se cita en Dioses et al., 2016).

En las Tablas 9 y 10 se muestra el perfil de rendimiento lingüístico del caso estudiado, en el cual se establece un punto de partida en la intervención, priorizando objetivos y contenidos pertinentes de acuerdo a los resultados de la evaluación de inicio.

Tabla 9*Perfil de rendimiento del lenguaje oral – ELO / PRETEST*

Aspectos	Tareas	Errores	Categorías		
			Bajo	Medio	Alto
- Discriminación auditiva		OK			
- Aspectos fonológicos	<ul style="list-style-type: none"> - Sílabas directas - Sílabas inversas y mixtas - Sílabas complejas (-r) - Sílabas complejas (-l) - Palabras largas en sílabas complejas 	OK “piegna” por Pierna “tampa” por Trampa “giobo” por globo “atrellau” por estrellado o “tramoción” por transformación.			
- Aspectos sintácticos	<ul style="list-style-type: none"> - Memoria verbal de oraciones - Composición oral de oraciones dada una palabra - Descripción de acciones 	“Mi amigo Pedro le patearon en la lodia” Colores...”...es para dibujar” Lamina 1: El parque “este va golpear a él”			
- Aspectos semánticos	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario I - Vocabulario II - Comprensión oral de narraciones 	OK Abrigo “...por si tienes frío” Que le paso al pequeño pajarito? “se lastimó.			
		Total:			

Nota. Según los resultados obtenidos de la evaluación de la Prueba de Lenguaje Oral- ELO (versión adaptada por Neyra, 2012).

Tabla 10*Perfil de rendimiento del vocabulario - ABFW- Vocabulario/ PRETEST*

Aspectos	Errores	Puntaje	Percentil	Categorías		
				Bajo	Medio	Alto
VES		10	95			
ANI	dice “pájaro” por paloma	14	55			
ALI	dice “pan” al sándwich, “espaguetis” al fideo y “melón” a la sandia	12	35			
MDT	dice “bote” al barco y “nave” al cohete	9	50			
MUE	dice “mesa” a la cómoda, “baño” al inodoro “mesa de la plancha” al planchador y “caño” al lavadero”	4	35			
ELE	dice “foco” a la lampara	4	60			
UTE	dice “olla” a la sartén”	10	75			
OYP	dice “doctor” al dentista, “tiabajador” al campesino” y no sabe el peluquero	7	80			
LUG	“cerro” por montaña, “calle” por pista, “bosque” al campo y “parque” al bosque	8	90			
CYF	No reconoce el rectángulo	9	5			
JJI	“para saltar” a la sogá	10	90			
TOTAL		97	75			

Nota. VES = vestuario; ANI = animales; ALI = alimentos; MDT = medios de transporte; MUE = Muebles; ELE = electrodomésticos; UTE = utensilios; OYP = Oficios y Profesiones; LUG = lugares; CYF = Colores y Formas; JJI = Juguetes, Juegos e instrumentos musicales.

Posterior a la evaluación pretest, se elaboró el programa de intervención (ver la Tabla 11) que incluye el área, las subáreas, las dificultades encontradas, los objetivos específicos, estrategias e indicadores de cada componente lingüístico. A partir de ello, se plantean 24 sesiones de intervención desarrolladas para el caso evaluado (ver desde la Tabla 12 a la Tabla 35).

Datos generales del caso A

Apellidos y nombre: “A”,

Edad: 5 años 08 meses,

Grado: Educación inicial- 5 años,

Responsable: Milagros Natividad Cordova Carrillo,

Fecha de inicio: 05 de diciembre 2023,

Fecha de término: 24 de febrero 2024,

Hora de inicio: 2:00 pm,

Hora de término: 2:45 pm,

Frecuencia: Martes y sábado,

Modalidad: Presencial.

Tabla 11*Programa de intervención*

Area	Sub-área	Dificultad encontrada	Objetivos específicos de la intervención	Estrategia de la intervención	Indicador
Lenguaje	Componente Fonológico	<p>- En su lenguaje espontáneo existen múltiples procesos fonológicos tales como la sustitución de /y/ por la /d/ y /ch/ por /s/, así emite “pueyo” por “puedo” o “chi” por “si”.</p> <p>- En sílabas compuestas de estructura <u>CCV</u> evidencia procesos de simplificación fonológica de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sustitución de /i/ por /l/. Por ejemplo, “giobo” por globo. 	<p>Disminuir los procesos de simplificación fonológica</p> <p>Emitir los sonidos del español de forma adecuada y según lo esperado para su edad.</p>	<p>Pares mínimos (Bowen y Cupples, 2006).</p> <p>Entrenamiento en la percepción-producción del habla (Rvachew et al., 2004, como se cita en Dioses et al., 2016).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce palabras con sílabas directas con el fonema/d/ correctamente pronunciadas, a partir de una lista de palabras, al mostrar imágenes Reconoce pares mínimos de palabras que incluyan sílabas directas con los fonemas (ch-s). • Reconoce pares mínimos de palabras que incluyan sílabas directas con los fonemas (l-r). • Discrimina palabras con sílabas de estructura <u>CCV</u> con el fonema/l/ correctamente pronunciadas, a partir de una lista de palabras, al mostrar imágenes. • Diferencia palabras con sílabas de estructura <u>CCV</u> con la rótica percusiva /r/

- Sustitución de /l, i/ por la vibrante simple /r/. Por ejemplo, tigie” o “tigil” por tigre.

- Dificultad al pronunciar palabras con sílabas compuestas con el fonema vibrante simple /r/ en estructura de sílaba CCVC, por ejemplo, dice “tampa” por trampa.
- Dificultad al pronunciar palabras con sílabas compuestas que incluyen el fonema vibrante múltiple /R/ en estructura de sílaba CVVC, por ejemplo, dice “piegna” por pierna.

Bootstrapping
(Mendoza, 2016).

Imitación (Acosta
et al., 2007).

Modelado
(Maggio,2020).

Conciencia
fonológica

correctamente pronunciadas, a partir de una lista de palabras, al mostrar imágenes.

- Discrimina palabras con sílabas de estructura CCVC con la rótica percusiva /r/ correctamente pronunciadas, a partir de una lista de palabras, al mostrar imágenes.

- Diferencia palabras con sílabas de estructura CVVC con la rótica vibrante /R/ correctamente pronunciadas, a partir de una lista de palabras, al mostrar imágenes.

- Emite palabras bisilábicas con sílaba compuesta de estructura CCV que contiene el fonema /l/, frente a la presentación de imágenes.

- Verbaliza palabras bisilábicas con sílaba compuesta de estructura CCV que contiene la rótica percusiva /r/, frente a la presentación de imágenes.

- Articula palabras bisilábicas con sílaba compuesta de estructura CCVC que

Componente Sintáctico	<p>- Dificultad para repetir palabras largas con sílabas complejas, tales como “acalelado” por acaudalado o “famogio” por farmacológico.</p> <p>- Dificultades para repetir de 9 a más palabras en una frase.</p> <p>- Le cuesta mantener el orden en la estructura sintáctica de una oración.</p> <p>- En el lenguaje espontáneo, presenta dificultades en la emisión de oraciones compuestas, por ejemplo, emite “este se va a tirar donde las “pieyas” (piedras)” o “una foto tiene un papel que te enseña tu foto”.</p>	<p>Estructurar y comprender oraciones compuestas con palabras de contenido y funcionales según un orden gramatical y sentido lógico.</p>	<p>(Tenorio & Zulueta, 2018)</p> <p>Longitud de enunciados (Ardiles et al., 2017)</p> <p>Estructuración de oraciones (Colourful semantics, creado por Bryan (1997, como se cita en Perona, 2015)</p>	<p>contiene la rótica percusiva /r/, frente a la presentación de imágenes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produce palabras bisilábicas con sílaba compuesta de estructura CVVC que contiene la rótica vibrante /R/, frente a la presentación de imágenes. • Reconoce palabras de corta y larga extensión. • Repite palabras de hasta 5 sílabas. <ul style="list-style-type: none"> • Repite oraciones de entre 8 y 11 elementos, con apoyo de material gráfico. • Construye oraciones de tipo S + V + OD+ OI, respetando el orden y la estructura, respondiendo a preguntas con encabezados: ¿Quién/Qué...?, ¿Qué hace? ¿Donde? ¿Para qué/quién?, ¿Con
-----------------------	---	--	--	---

Componente Léxico- semántico	- Dificultad en las categorías léxicas de: colores, formas, alimentos y muebles.	Incrementar su repertorio léxico.	Preguntas de alternativa forzada (Mendoza, 2016).	qué/quién?, con apoyo de material gráfico. • Responde a preguntas verbales explícitas con encabezadores: ¿Por qué? a partir de un cuento breve.
	- Dificultad para expresar el significado de las palabras, solo considera la utilidad o función.	Desarrollar relaciones de significado y relaciones semánticas a partir del vocabulario adquirido.	Recast (Aguado et al., 2014). Juego simbólico (Foley, 2017). Definiciones, campos semánticos (Maggio, 2020).	• Identifica y denomina elementos de la categoría colores, formas, alimentos y muebles, con el apoyo de material concreto y gráfico. • Identifica características importantes del vocabulario trabajado, con ayuda.
	- Dificultad en la comprensión de narraciones orales presentadas en forma de cuentos		Extensiones (Mendoza, 2016). Relaciones de significación	• Define elementos de las categorías semánticas trabajadas, por su categoría, características y uso, con apoyo visual.

(Acosta et al.,
2020).

Expansiones
(Puyuelo et al.,
2005).

- Elabora una breve descripción haciendo uso de conectores lógicos “primero, después, finalmente” a partir de la narración de un cuento.

A continuación, se presentan las sesiones de intervención en lenguaje oral para el caso estudiado (de la tabla 12 hasta la tabla 35).

Tabla 12

Sesión 01

Nombre del estudiante: "A".

Nombre del especialista: Milagros Cordova

Hora de inicio: 2:00 pm

Hora de término: 2:45 pm

Área	Sub-área	Estrategia	Indicador	Actividades	Materiales	Obs.
Lenguaje				La sesión se inicia informando a la niña los contenidos que se van a trabajar durante la sesión. Se le brindan las consignas generales de trabajo, indicándole que nuestro objetivo es que ella desarrolle un lenguaje más claro para que se le entienda mejor.		
	Componente Léxico-semántico	Juego simbólico (Foley, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> Identifica y denomina elementos de la categoría colores y formas, con el apoyo de material concreto y gráfico. 	-Se le presenta a la niña los bloques de Tangram para jugar. Se seleccionan y se mencionan los colores (color negro, marrón y azul) y las formas elegidas (cuadrado, círculo, rectángulo y triángulo). La especialista comienza mirando un diseño fácil a construir y da las instrucciones mientras la niña lo va armando. Por ejemplo, pon 1 cuadrado negro aquí, un círculo verde aquí, etc. De esta manera, la niña identifica los elementos trabajados: colores y formas. Luego, de la tercera a la octava vez, es la niña quien dará las consignas para que la especialista lo realice denominando así las categorías: formas y colores.	-Piezas de Tangram (de formas y colores) y diseños	

Componente	Pares	<ul style="list-style-type: none"> Identifica características importantes del 	<p>-Luego, la especialista propone a la niña lo siguiente: Vamos a decir algunas características importantes de los elementos que hemos trabajado. Por ejemplo, yo agarro esto (el rectángulo) y digo: Es una forma que tiene cuatro lados (2 lados más grandes y 2 lados más pequeños), este es de color negro. Luego se invita a la niña a tomar otra forma y mencionar sus características principales.</p>
Fonológico	<p>mínimos (Bowen & Cupples, 2006).</p>	<p>vocabulario trabajado, con ayuda.</p>	<p>-Finalmente, se le presenta a la niña unas imágenes de elementos cuyos nombres contienen sílabas directas con el fonema /d/; por ej.: dos, dado, dedo, Dino, puedo, miedo, etc. Se muestra una imagen del gesto articulatorio del fonema /d/ enfatizando en el modo y punto de articulación. Luego, se realiza el modelado de cada palabra para que luego ella señale de que imagen se trata respondiendo a la pregunta: ¿dónde está el/la...? y así demuestre que reconoce palabras que contienen el fonema /d/.</p>
		<ul style="list-style-type: none"> Reconoce palabras con sílabas directas con el fonema/d/ correctamente pronunciadas, a partir de una lista de palabras, al mostrar imágenes. 	<p>-Imágenes de dibujos cuyos nombres contienen el fonema /d/. -Ayuda visual del fonema /d/</p>

Tabla 13*Sesión 2*

Nombre del estudiante: "A".

Nombre del especialista: Milagros Cordova

Hora de inicio: 2:00 pm

Hora de término: 2:45 pm

Área	Sub-área	Estrategia	Indicador	Actividades	Materiales	Obs.
Lenguaje				La sesión se inicia informando a la niña los contenidos que se van a trabajar durante la sesión. Se le brindan las consignas generales de trabajo.		
	Componente Sintáctico	Estructuración de oraciones - (Bryan, 1997, como se cita en Perona, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Construye oraciones de tipo S + V + OD, respetando el orden y la estructura, respondiendo a preguntas con encabezados: ¿Quién/Qué...?, con apoyo de material gráfico. 	-Se cuenta el cuento de la /d/ a la niña. Luego se realizan algunas preguntas relacionadas al cuento, priorizando los encabezados: ¿Quién/Qué...? Utilizando la estrategia del Colourful semantics se le enseña a la niña una tarjeta que representa la pregunta ¿Quién/Qué...? <i>"Dana tomo la mano de Darío y juntos exploraron el bosque. Descubrieron una cueva llena de diamantes relucientes, un río de aguas cristalinas y un árbol lleno de deliciosas frutas..."</i>	-Cuento de la /d/	

Componente Fonológico	Entrenamiento en la percepción-producción del habla (Rvachew et al., 2004, como se cita en Dioses et al., 2016).	<ul style="list-style-type: none"> • Emite palabras bisilábicas con el fonema dental /d/en sílaba inicial o final, frente a la presentación de imágenes. 	<p>- Se le recuerda el gesto articulatorio del fonema /d/ enfatizando en el modo y punto de articulación. Luego, se le ofrece un envase con diferentes juguetes que contengan el fonema /d/ (dulces, dado, delfín, boda, dedo, ducha, dos, dona, doctor medias, pedal, diente, duende) así también juguetes que le permitan emitir palabras con el fonema /d/ (cama, sol, comida, silla, sofá, piedra, papa, pesa, muñecos). Se deja que la niña explore los juguetes y se le da algunos minutos para que proponga algún juego. Si no lo hace, la especialista propone en el juego una historia divertida y a la vez motivadora para que la niña emita las palabras bisilábicas con el fonema /d/. Se utiliza el modelado y la extensión como estrategias para esta actividad.</p> <p>-Finalmente, se le dice que se han tomado fotos de todos los juguetes. Estas fotos están escondidas por todas partes. Su misión es encontrarlas, hacer sonar la campana y emitir su nombre.</p>	<p>-Envase con juguetes que contengan el fonema /d/</p> <p>-Ayuda visual del fonema/d/</p> <p>-Tarjetas de imágenes que contengan el fonema /d/</p> <p>-Una campana</p>
-----------------------	--	---	---	---

Tabla 14*Sesión 3*

Nombre del estudiante: "A".

Nombre del especialista: Milagros Cordova

Hora de inicio: 2:00 pm

Hora de término: 2:45 pm

Área	Sub-área	Estrategia	Indicador	Actividades	Materiales	Obs.
-Se darán a conocer las actividades a realizar durante la sesión.						
Lenguaje	Componente Fonológico	Pares mínimos (Bowen & Cupples, 2006).	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce pares mínimos de palabras que incluyan sílabas directas con los fonemas /ch-s/. 	-Se presentan tarjetas con imágenes y palabras que contengan el contraste de fonemas /ch-s/, por ej., (sal-chal, sillón-chillón, silla-chilla, taza-tacha, mesa-mecha). La especialista dará el modelado de como se dice cada una de ellas, luego la niña responde a la pregunta: ¿Dónde está el/la...?, la niña las reconoce en las tarjetas cada par de palabras con contraste de fonemas /ch-s/. Luego será la niña quien pregunte a la especialista: ¿Cuál de estas dos imágenes es "..."? para que además de producir las palabras correctamente pueda consolidar el reconocimiento de estas.	-Tarjetas con imágenes del par mínimo /ch-s/.	
	Componente Sintáctico	Estructuración de oraciones (Bryan, 1997,	<ul style="list-style-type: none"> Repite oraciones de entre 8 y 11 	-Se le facilita 3 muñecos (Saul, Sammy y Susy) y otros juguetes (sillón, silla, taza, sol, sopa, sapo, saco, casa, mesa). La especialista crea algunas oraciones de entre 8 y 11 elementos, con ayuda de los juguetes para que la niña las repita. Por ej., "Susy toma su sopa en	-3 muñecos -Juguetes (sillón, silla,	

<p>como se cita en Perona, 2015)</p>	<p>elementos, con apoyo de material gráfico.</p>	<p>la mesa de su casa” o “Saul saca un sapo del bolsillo de su saco”. De ser necesario, se muestra una imagen del gesto fonema /s/ enfatizando en el modo y punto de articulación.</p>	<p>taza, sol, sopa, sapo, saco, casa, mesa).</p>
		<p>-Luego se le presenta el cuento de la /s/. Se realizan algunas preguntas relacionadas al cuento, priorizando los encabezados: ¿Quién/Qué...? y ¿Qué hace?. Utilizando la estrategia del Colourful semantics se le enseña a la niña una tarjeta que representa la pregunta ¿Quién/Qué...? y ¿Qué hace?</p>	<p>-Ayuda visual del fonema /s/</p>
	<p>Construye oraciones de tipo S + V + OD, respetando el orden y la estructura, respondiendo a preguntas con encabezados: ¿Quién/Qué...? ¿Qué hace?, con apoyo de material gráfico.</p>	<p>“Sara tiene una silla siempre en la sala. Susy se sienta en la silla para silbar y a veces se trepa a saltar, se puede caer, pero solo lo hace con cuidado ...”</p>	<p>-Cuento de la S -Tarjetas con las preguntas ¿Quién/Qué...? y ¿Qué hace? -Pictogramas (nombres y verbos)</p>

Tabla 15*Sesión 4*

Nombre del estudiante: "A".

Nombre del especialista: Milagros Cordova

Hora de inicio: 2:00 pm

Hora de término: 2:45 pm

Área	Sub-área	Estrategia	Indicador	Actividades	Materiales	Obs.
Lenguaje				La sesión se inicia informando a la niña los contenidos que se van a trabajar durante la sesión. Se le brindan las consignas generales de trabajo.		
	Componente Fonológico	Entrenamiento en la percepción-producción del habla (Rvachew et al., 2004, como se cita en Dioses et al., 2016).	<ul style="list-style-type: none"> • Emite palabras bisilábicas con el fonema /s/ en sílaba directa inicial o final, frente a la presentación de imágenes. 	Se muestra una imagen del gesto articulatorio del fonema /s/ enfatizando en el modo y punto de articulación. Luego, se le presenta una hoja de trabajo con diferentes dibujos cuyos nombres contienen el fonema /s/ en sílaba directa (sillón, silla, taza, sol, sopa, sapo, saco, casa, mesa). Se le pide a la niña que delinee los dibujos que tengan la descripción que dice la especialista. Por ejemplo, vas a delinear de rosado el lugar donde vive la familia, ¿Cómo se llama el lugar donde vive la familia? Y así sucesivamente con las palabras mencionadas para que la niña las produzca.	-Hoja de trabajo con imágenes con el fonema /s/.	
	Componente Sintáctico	Estructuración de oraciones-	<ul style="list-style-type: none"> • Repite oraciones de entre 8 y 11 	-Se le facilitan los 3 muñecos que se le presentaron en la sesión anterior (Saul, Sammy y Susy) y se añaden algunos juguetes más (sillón, silla, taza, sol, sopa, sapo, saco, casa, mesa, <i>dulces</i> , <i>dado</i> ,	-Plumones -Ayuda visual del fonema /s/	

<p>(Bryan, 1997, como se cita en Perona, 2015) Imitación (Acosta et al., 2007).</p>	<p>elementos, con apoyo de material gráfico.</p>	<p><i>delfín, boda, dedo, ducha, dos, dona, doctor medias, pedal, diente, duende</i>). La especialista crea algunas oraciones de entre 8 y 11 elementos, con ayuda de los juguetes para que la niña las repita. Por ej., “Susy come dulces sentada en el sillón de su sala”</p>	<p>-3 muñecos y juguetes con el fonema /s/</p>
<p>Modelado (Maggio, 2020).</p>	<p>• Construye oraciones de tipo S + V + OD+ OI, respetando el orden y la estructura, respondiendo a preguntas con encabezados: ¿Quién/Qué? ¿Qué hace?, con apoyo de material gráfico.</p>	<p>Finalmente, se le presenta un cuento animado en video: https://www.youtube.com/watch?v=6gQ6bPIe7lw Se realizan algunas preguntan relacionadas al cuento, priorizando los encabezados: ¿Quién/Qué...? y ¿Qué hace? Con ayuda del video y de la estrategia del Colourful semantics (tarjetas que representen las preguntas ¿Quién/Qué...? y ¿Qué hace? y de las posibles respuestas según color), la niña responderá emitiendo oraciones acordes.</p>	<p>-Cuento animado(video) enlace -Pictogramas (nombres y verbos)</p>

Tabla 16*Sesión 5*

Nombre del estudiante: "A".

Nombre del especialista: Milagros Cordova

Hora de inicio: 2:00 pm

Hora de término: 2:45 pm

Área	Sub-área	Estrategia	Indicador	Actividades	Materiales	Obs.
Lenguaje	Componente Fonológico	Pares mínimos (Bowen & Cupples, 2006).	<ul style="list-style-type: none"> •Reconoce pares mínimos de palabras que incluyan sílabas directas con los fonemas /l-r/. •Reconoce palabras con sílabas de estructura CCV con el fonema/l/ correctamente pronunciadas, a 	<p>La sesión se inicia informando a la niña los contenidos que se van a trabajar durante la sesión. Se le brindan las consignas generales de trabajo</p> <p>Se presentan tarjetas con imágenes y palabras que contengan el contraste de fonemas /l-r/, por ej., (palo-paro, pela-pera, lira-lila, Mila-mira). La especialista dará el modelado de como se dice cada una de ellas, luego se le preguntará para que pueda reconocerlas y posteriormente se le pedirá que sea ella quien diga el nombre de cada par de palabras con contraste de fonema. Luego será la niña quien pregunte a la especialista: ¿Cuál de estas dos imágenes es "..."? eso con el fin de afianzar su reconocimiento del par mínimo /l-r/.</p> <p>- Se muestra una imagen del gesto articulatorio del fonema /l/ enfatizando en el modo y punto de articulación, asimismo se le muestra cómo se disgrega la sílaba de estructura CCV con el fonema /l/, por ejemplo: pa-la por pla y así hasta que pueda decirlo más rápido y lograr que emita una sola sílaba. Se le presenta a la niña unas imágenes de elementos cuyos nombres contienen sílabas de estructura CCV con el fonema /l/; por ej.:</p>	-Tarjetas de imágenes que contengan el contraste de fonemas /l-r/.	
	Entrenamiento en la percepción y producción fonológica				-Imágenes de dibujos cuyos nombres	

Componente Sintáctico	<p>(Rvachew et al., 2004, como se cita en Dioses et al., 2016).</p> <p>Estructuración de oraciones- (Bryan, 1997, como se cita en Perona, 2015)</p>	<p>partir de una lista de palabras, mostrar imágenes.</p> <p>•Construye oraciones de tipo S + V + OD, respetando el orden y la estructura, respondiendo a preguntas con encabezados: ¿Dónde?, con apoyo de material gráfico.</p> <p>plata, blusa, pluma, flaco, cable, etc. Se le pregunta a la niña por cada imagen: ¿Cómo se llama? Luego se realiza el modelado de cada palabra para que ella señale de que imagen se trata y así demuestre que reconoce las palabras trabajadas.</p> <p>-Aprovechando la sílaba trabajada en esta sesión, de estructura CCV con el fonema /l/, se leerá un cuento relacionado y la niña responderá luego a ¿Quién/Qué...? ¿Qué hace?, ¿Dónde?, con las imágenes que hay en el cuento. Utilizando la estrategia del Colourful semantics se le enseña a la niña una tarjeta que representa la pregunta ¿Quién/Qué...? ¿Qué hace? y ¿Dónde? y las ayudas visuales según el color para que construya oraciones, respetando el orden de las palabras y su estructura.</p>	<p>contienen silabas <u>CCV</u> con el fonema /l/.</p> <p>-Ayuda visual del fonema /l/.</p> <p>-Cuento</p> <p>-Tarjeta con los encabezados ¿Quién/Qué...? ¿Qué hace? y ¿Dónde?,</p>
-----------------------	---	--	---

Tabla 17*Sesión 6*

Nombre del estudiante: "A".

Nombre del especialista: Milagros Cordova

Hora de inicio: 2:00 pm

Hora de término: 2:45 pm

Área	Sub-área	Estrategia	Indicador	Actividades	Materiales	Obs.
Lenguaje				La sesión se inicia informando a la niña los contenidos que se van a trabajar durante la sesión. Se le brindan las consignas generales de trabajo.		
	Componente Fonológico	Pares mínimos (Bowen & Cupples, 2006).	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce pares mínimos de palabras que incluyan sílabas directas con los fonemas /l-r/. 	<p>-Se muestra a la niña las tarjetas con imágenes cuyos nombres contengan el contraste de fonemas /l-r/ vistas anteriormente y otras añadidas, por ej., (pala-para, ola-hora). La especialista dará el modelado de como se dice cada una de ellas, luego se le preguntará para que pueda reconocerlas y posteriormente se le pedirá que sea ella quien diga el nombre de cada par de palabras con contraste de fonema. Luego será la niña quien pregunte a la especialista: ¿Cuál de estas dos imágenes es "..."? eso con el fin de afianzar su reconocimiento del par mínimo /l-r/.</p> <p>-Recordando las palabras vistas en la sesión anterior, se le muestra la imagen del gesto articulatorio del fonema /l/ enfatizando en el modo y punto de articulación, asimismo se le recuerda cómo se disgrega la sílaba de estructura CCV con el fonema /l/, por ejemplo: pa-la por pla y así hasta que pueda decirlo más rápido y lograr que emita una sola sílaba.</p>	-Tarjetas de imágenes que contengan el contraste de fonemas /l-r/.	
		Entrenamiento en la percepción y producción	<ul style="list-style-type: none"> Discrimina palabras con sílabas de estructura CCV 		-Pizarra -Plumones -Lista de palabras (globo,	

<p>fonológica (Rvachew et al., 2004, como se cita en Dioses et al., 2016).</p>	<p>con el fonema /l/ correctamente pronunciadas, a partir de una lista de palabras, sin ayudas visuales.</p> <p>• Denomina palabras bisilábicas con sílaba compuesta de estructura CCV que contiene el fonema /l/, frente a la presentación de imágenes.</p>	<p>Posteriormente, se le menciona a la niña que vamos a realizar el “juego de las palabras locas”. Se le da la siguiente consigna: “En este juego, te voy a mostrar una de estas imágenes que ya has visto, por ejemplo, PLUMA, la voy a pegar en la pizarra. Ahora tú vas a tener la tiza y escribirás una X o ✓. La X significa que he dicho la palabra de manera incorrecta. La ✓ significa que la he dicho correctamente. Empezamos entonces: PRUMA, la niña escribe la X, luego digo PUMA, ella escribe otra vez la X, luego digo PLUMA, ella escribe una ✓ y así sucesivamente hasta 9 veces por palabra. Luego será el turno de la niña. Esto para que ella discrimine la forma correcta de como se dice la palabra.</p> <p>-Finalmente, se presentan imágenes cuyos nombres contengan las palabras trabajadas para que la niña los denomine., respondiendo a la pregunta ¿Qué es esto?</p>	<p>pluma, blusa, clima, flaco, cable, tabla)</p> <p>-Ayuda visual con el fonema /l/</p> <p>-Imágenes cuyos nombres contienen sílabas CCV con el fonema /l/.</p>
--	--	--	---

Tabla 18*Sesión 7*

Nombre del estudiante: “A”.

Nombre del especialista: Milagros Cordova

Hora de inicio: 2:00 pm

Hora de término: 2:45 pm

Área	Sub-área	Estrategia	Indicador	Actividades	Materiales	Obs.
Lenguaje				Se inicia la sesión mencionándole a la niña las actividades que haremos en la sesión y las consignas de trabajo.		
	Componente Léxico-semántico	Juego simbólico (Foley, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> Identifica y denomina elementos de la categoría alimentos, con el apoyo de material concreto y gráfico. Define elementos de las categorías semánticas 	<p>-En primer lugar, se le brinda un envase con alimentos de juguete (queso, huevo, ensalada, sándwich, tallarines). Se le permite interactuar con el material durante algunos minutos. Se le presentan los muñecos (Saul, Sammy y Susy) para jugar a hacer las compras en el mercado con el material. Se motiva a la niña a reconocer y nombrar correctamente los alimentos.</p> <p>-Luego, se le presenta luego una hoja de trabajo “La tarde de cine de mamá”. Se le explica la siguiente consigna: “Mamá va a ver una película ahora por la tarde y mientras ve quiere ir comiendo algunos alimentos. Su</p>	<p>-Envase con alimentos de juguete</p> <p>-Tres muñecos</p> <p>-Hoja de trabajo “La</p>	

		trabajadas, por su categoría, el uso y sus características, con apoyo visual.	hija se ofrece a comprarle todos los alimentos que a mamá se le antoja, pero el gran problema es que mamá no recuerda cómo se llaman los alimentos que quiere comer. Entonces, ella ha encontrado una manera de hacerse entender y es... describiendo los alimentos deseados “La hija adivina el nombre del alimento que mamá describe, lo busca y lo pinta en su hoja de trabajo y así con todos los alimentos trabajados, invirtiendo los roles y respetando el orden de mencionar la categoría, el uso y las características”.	tarde de cine de mamá”.
		• Emite palabras bisilábicas con sílaba compuesta de estructura CCV que contiene el fonema /l/, frente a la presentación de láminas.		-Lápices de colores
Componente Fonológico	Entrenamiento en la percepción y producción fonológica (Rvachew, et al., 2004, como se cita en Dioses et al., 2016).		- Recordando las palabras vistas en la sesión anterior (globo, pluma, blusa, clima, flaco, cable, tabla), se le menciona a la niña que ella mencionará todos los elementos que ella observa en la lámina. Si hubiera algún elemento que la niña no mencione, la especialista lanzara la pregunta ¿Qué es esto?, para asegurarse que la niña es capaz de producir todas las palabras- objetivos. Si no lo hace correctamente, se le muestra la imagen del gesto articulatorio del fonema /l/ enfatizando en el modo y punto de articulación, ayudándole a disgregar la sílaba de estructura CCV con el fonema /l/.	-Lámina con imágenes cuyos nombres contienen sílabas CCV con el fonema /l/ -Ayuda visual del fonema /l/

Tabla 19*Sesión 8*

Nombre del estudiante: "A".

Nombre del especialista: Milagros Cordova

Hora de inicio: 2:00 pm

Hora de término: 2:45 pm

Área	Sub-área	Estrategia	Indicador	Actividades	Materiales	Obs.
Lenguaje				La sesión se inicia informando a la niña los contenidos que se van a trabajar durante la sesión. Se le brindan las consignas generales de trabajo.		
	Componente Léxico- semántico	Juego simbólico (Foley, 2017)	Identifica y denomina elementos de la categoría alimentos, con el apoyo de material concreto y gráfico.	-Primero, se continúa trabajando con el vocabulario añadiendo nuevos alimentos. Se le brinda un juguete (queso, huevo, ensalada, sándwich, tallarines, lechuga, palomitas de maíz, plátano, zanahoria, sandía, carne) se le da también material para hacer carpas (mantas, sillas, cojines y parrilla de juguete). Se le permite interactuar con el material durante algunos minutos. Se le facilitan los muñecos (Saul, Sammy y Susy) para jugar al campamento. Se motiva a la niña a reconocer y nombrar correctamente los alimentos trabajados.	Alimentos, -Envase con alimentos de juguete -Mantas -Sillas -Cojines -Parrilla de juguete -3 muñecos	
		Definiciones, campos	• Define elementos de la categoría	-Luego, se menciona a la niña que en el campamento no hay televisor ni tabletas, por eso la gente se divierte jugando a diferentes juegos de		

	semánticos (Maggio, 2020).	semántica trabajada, por su categoría, características y uso, con apoyo visual.	mesa, entre ellos, al bingo. En este caso, se juega al bingo de alimentos con los muñecos (Saul, Sammy y Susy), motivando a la niña a que ella sea la que defina cada alimento, considerando su categoría, uso y características para que los muñecos adivinen y doblen la imagen del alimento en su cartilla de bingo, si es que lo tienen. Se otorgan premios para los 3 participantes (muñecos-1er, 2do y 3er lugar)	-Tarjetas de bingo de alimentos -3 premios para los participantes
Componente Fonológico	Entrenamiento en la percepción y producción fonológica (Rvachew et al., 2004, como se cita en Dioses et al., 2016).	<ul style="list-style-type: none"> • Emite palabras bisilábicas con sílaba compuesta de estructura CCV que contiene el fonema /l/, al contar un cuento breve ya escuchado, con ayudas visuales. 	Se le cuenta un cuento a la niña que contiene palabras bisilábicas con silaba de estructura CCV con el fonema /l/. Las palabras han sido trabajadas en la anterior sesión (globo, pluma, blusa, clima, flaco, cable, tabla). Terminado el cuento, la niña responderá a algunas preguntas para que pueda denominar las palabras bisilábicas de estructura CCV con el fonema /l/.	Cuento Ayuda visual con el fonema /l/

Tabla 20*Sesión 9*

Nombre del estudiante: "A".

Nombre del especialista: Milagros Cordova

Hora de inicio: 2:00 pm

Hora de término: 2:45 pm

Área	Sub-área	Estrategia	Indicador	Actividades	Materiales	Obs.
Lenguaje				La sesión se inicia informando a la niña los contenidos que se van a trabajar durante la sesión. Se le brindan las consignas generales de trabajo.		
	Componente Fonológico	Entrenamiento en la percepción y producción fonológica-modelado (Rvachew et al., 2004, como se cita en Dioses et al., 2016).	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce palabras con sílabas de estructura CCV con la rótica percusiva /r/ correctamente pronunciadas, a partir de una lista de palabras, al mostrar imágenes. 	<p>- Se muestra una imagen del gesto articulatorio del fonema /r/ enfatizando en el modo y punto de articulación, asimismo se le muestra cómo se disgrega la sílaba de estructura CCV con el fonema /r/, por ejemplo: pa-ra por pra y así hasta que pueda decirlo más rápido y lograr que emita una sola sílaba.</p> <p>Se le presenta a la niña unas imágenes de elementos cuyos nombres contienen sílabas de estructura CCV con la rótica percusiva /r/; por ej.: dragón, grupo, tigre, cofre etc. Se realiza el modelado de cada palabra para que luego ella señale de que imagen se trata respondiendo a la pregunta: ¿dónde está el/la...? y así demuestre que reconoce palabras bisilábicas de estructura CCV con la rótica percusiva /r/.</p>	-Imágenes de dibujos cuyos nombres contienen sílabas CCV con la rótica percusiva /r/.	-Ayuda visual del fonema /r/

Componente Sintáctico	Estructuración de oraciones- (Bryan, 1997, como se cita en Perona, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Construye oraciones de tipo S + V + OD+ OI, respetando el orden y la estructura, respondiendo a preguntas con encabezados: Quién/Qué...? ¿Qué hace?, ¿Dónde? ¿Para qué/quién?, con apoyo de material gráfico. 	<p>-A continuación, se presentará un cuento a la niña en video. https://www.youtube.com/watch?v=xBduECt63_w</p> <p>Luego, ella responde a las siguientes preguntas ¿Quién/Qué...? ¿Qué hace?, ¿Dónde? y ¿Para qué/quién?, con ayuda del video y con las tarjetas de colores (Colourful semantics) que representen los encabezados de las preguntas trabajadas y le ayuden a construir oraciones acordes, respetando el orden de las palabras y su estructura.</p>	<p>-Cuento en video.</p> <p>-Tarjetas con los encabezados: ¿Qué hace?, ¿Dónde? y ¿Para qué/quién?</p>
-----------------------	--	---	---	---

Tabla 21*Sesión 10*

Nombre del estudiante: "A".

Nombre del especialista: Milagros Cordova

Hora de inicio: 2:00 pm

Hora de término: 2:45 pm

Área	Sub-área	Estrategia	Indicador	Actividades	Materiales	Obs.
Lenguaje				La sesión se inicia informando a la niña los contenidos que se van a trabajar durante la sesión. Se le brindan las consignas generales de trabajo.		
	Componente Fonológico	Entrenamiento en la percepción fonológica (Rvachew et al., 2004, como se cita en Dioses et al., 2016).	<ul style="list-style-type: none"> Discrimina palabras bisilábicas con silaba de estructura CCV con la rótica /r/, a partir de una lista de 6 palabras sin ayudas visuales. 	-Se inicia la sesión recordándole el gesto articulatorio del fonema /r/ enfatizando en el modo y punto de articulación, asimismo se le muestra cómo se disgrega la sílaba de estructura CCV con el fonema /r/, por ejemplo: pa-ra por pra y así hasta que pueda decirlo más rápido y lograr que emita una sola sílaba. Luego, se le presenta una actividad ya trabajada: "el juego de las palabras locas". Esta vez se considerará palabras de estructura CCV con la rótica percusiva /r/. Se le da la siguiente consigna: "En este juego, te voy a mostrar algunas imágenes, una a una (dragón, grupo, tigre, brazo, trineo, trepar), la voy a pegar en la pizarra. Ahora tú vas a tener la tiza y escribirás una X o ✓. La X significa que he dicho la palabra de manera incorrecta. El ✓ significa que la he dicho correctamente. Empezamos entonces: DARGON, la niña	-Ayuda visual del fonema /r/ -Imágenes de dibujos cuyos nombres contienen sílabas CCV con la rótica percusiva /r/. -Plumones -Pizarra	

Componente Sintáctico	Estructuración de oraciones (Bryan, 1997, como se cita en Perona, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Construye oraciones de tipo S + V + OD+ OI, respetando el orden y la estructura, respondiendo a preguntas con encabezados: ¿Para qué/quién?, con apoyo de material gráfico. 	<p>escribe la X, luego digo DAGON, ella escribe otra vez la X, luego dice DRAGON, ella escribe una ✓ y así sucesivamente hasta 9 veces por palabra. Luego será el turno de la niña. Esto para que ella pueda ser consciente de como se dice correctamente.</p> <p>-Aprovechando las sílabas trabajadas hasta ahora, se leerá un cuento que las contenga, la niña responderá luego a ¿Quién/Qué...? ¿Qué hace?, ¿Dónde?, ¿Para qué/quién?, con las imágenes que hay en el cuento. Esta vez se utilizará las tarjetas de colores (colorful semantic) solamente para el encabezador de pregunta ¿Para qué/quién? La niña en sus respuestas debe construir oraciones acordes, respetando el orden de las palabras y su estructura.</p> <p><i>Cuento: Los cabritos de Bruno</i></p> <p><i>“Esta es la historia de Bruno, un niño que tenía 3 cabritos, Dos cabritos son machos y uno es hembra. Bruno los alimenta muy bien. Hoy están debajo de la sombra de un árbol...”</i></p>	<p>-Lista de palabras</p> <p>-Cuento</p> <p>-Tarjeta con el encabezado: ¿Para qué/quién?</p>
-----------------------	---	---	---	--

Tabla 22*Sesión 11*

Nombre del estudiante: "A".

Nombre del especialista: Milagros Cordova

Hora de inicio: 2:00 pm

Hora de término: 2:45 pm

Área	Sub-área	Estrategia	Indicador	Actividades	Materiales	Obs.
Lenguaje				La sesión se inicia informando a la niña los contenidos que se van a trabajar durante la sesión. Se le brindan las consignas generales de trabajo.		
	Componente Fonológico	Entrenamiento en la percepción y producción fonológica (Rvachew et al., 2004, como se cita en Dioses et al., 2016).	• Denomina palabras bisilábicas con sílaba compuesta de estructura CCV con la rótica percusiva /r/, frente a la presentación de imágenes.	Se le recuerda el gesto articulatorio del fonema /r/ enfatizando en el modo y punto de articulación, asimismo se le muestra cómo se disgrega la sílaba de estructura CCV con el fonema /r/, por ejemplo: pa-ra por pra y así hasta que pueda decirlo más rápido y lograr que emita una sola sílaba. Se le presenta una hoja de trabajo con diferentes dibujos cuyos nombres son palabras bisilábicas con sílaba de estructura CCV con la rótica percusiva /r/ (dragón, cofre, tigre, broma, grupo) Se le pide a la niña que delinee los dibujos que tengan la descripción que dice la especialista. Por ejemplo, delinea de azul al ser que bota fuego por la boca, ¿A quién vas a delinear de azul? Así sucesivamente la niña	Hoja de trabajo. Colores Ayuda visual del fonema /r/	

			denominará las palabras bisilábicas de estructura <u>CCV</u> con la rótica percusiva /r/.	
Componente Sintáctico	Estructuración de oraciones (Bryan, 1997, como se cita en Perona, 2015).	<ul style="list-style-type: none"> • Construye oraciones de tipo S + V + OD+ OI, respetando el orden y la estructura, respondiendo a preguntas con encabezados: ¿Con qué/quién?, sin apoyo de material gráfico. 	<p>-Aprovechando la sílaba trabajada (<u>CCV</u> con la rótica percusiva /r/), se leerá un cuento que las contenga. La niña responderá luego a preguntas con los encabezados: ¿Quién/Qué...? ¿Qué hace?, ¿Dónde?, ¿Para qué/quién?, sin apoyos visuales. La niña en sus respuestas debe construir oraciones acordes, respetando el orden de las palabras y su estructura.</p> <p><i>Cuento: Grisel lee cuentos de fantasía</i></p> <p><i>“Grisel es una niña de 9 años. Le agradan los cuentos de fantasía. Los de princesas y dragones son sus favoritos. Ayer leyó una de una bruja gritona y greñuda...”</i></p>	Cuento breve con palabras bisilábicas de estructura <u>CCV</u> con la rótica percusiva /r/.

Tabla 23*Sesión 12*

Nombre del estudiante: "A".

Nombre del especialista: Milagros Cordova

Hora de inicio: 2:00 pm

Hora de término: 2:45 pm

Área	Sub-área	Estrategia	Indicador	Actividades	Materiales	Obs.
				Se inicia la sesión mencionándole a la niña las actividades que haremos en la sesión y las consignas de trabajo.		
Lenguaje	Componente Fonológico	Entrenamiento en la percepción y producción fonológica (Rvachew et al., 2004, como se cita en Dioses et al., 2016).	• Emite palabras bisilábicas con sílaba compuesta de estructura <u>CCV</u> con la rótica percusiva /r/, frente a la presentación de láminas.	Se muestra una imagen del gesto articulatorio del fonema /r/ enfatizando en el modo y punto de articulación, asimismo se le muestra cómo se disgrega la sílaba de estructura <u>CCV</u> con el fonema /r/, por ejemplo: pa-ra por pra y así hasta que pueda decirlo más rápido y lograr que emita una sola sílaba. Se le presenta una hoja de trabajo con diferentes dibujos cuyos nombres son palabras bisilábicas con sílaba compuesta de estructura <u>CCV</u> con la rótica percusiva /r/ (brazo, trineo, trepar, trofeo, bruja). Se le pide a la niña que delinee los dibujos que tengan la descripción que dice la especialista. Por ejemplo, vas a delinear de amarillo la parte de tu cuerpo que esta entre tu hombro y tu mano, ¿Cómo se llama la parte de tu cuerpo que esta entre tu hombro y tu mano? Y así sucesivamente con las palabras mencionadas para que la niña las produzca.	-Hoja de trabajo. -Plumones -Ayuda visual del fonema /r/	

	Construye oraciones		
Componente Sintáctico	<p>Estructuración de tipo S + V + OD+ de oraciones OI, respetando el orden y la estructura, como se cita en Perona, (Bryan, 1997, 2015)</p>	<p>Se presentará un video corto a la niña. https://www.youtube.com/watch?v=IRBQWGo48zg</p> <p>Luego, ella responderá a preguntas con los encabezados: ¿Quién/Qué...? ¿Qué hace?, ¿Dónde?, ¿Para qué/quién?, sin apoyo de material gráfico. Se motiva a la niña a que de respuestas completas (oraciones S+V+C), respetando el orden de las palabras y la estructura.</p> <p><i>Cuento: El necio bebe elefante</i></p> <p>de material gráfico.</p>	-Cuento

Tabla 24*Sesión 13*

Nombre del estudiante: "A".

Nombre del especialista: Milagros Cordova

Hora de inicio: 2:00 pm

Hora de término: 2:45 pm

Área	Sub-área	Estrategia	Indicador	Actividades	Materiales	Obs.
Lenguaje				La sesión se inicia informando a la niña los contenidos que se van a trabajar durante la sesión. Se le brindan las consignas generales de trabajo.		
	Componente Fonológico	Entrenamiento en la percepción fonológica (Rvachew et al., 2004, como se cita en Dioses et al., 2016).	<ul style="list-style-type: none"> Emite palabras bisilábicas con sílaba compuesta de estructura <u>CCV</u> con la rótica percusiva /r/, al contar un cuento breve ya escuchado, con ayudas visuales. 	<p>Se le recuerda el gesto articulatorio del fonema /r/ enfatizando en el modo y punto de articulación, asimismo se le muestra cómo se disgrega la sílaba de estructura <u>CCV</u> con el fonema /r/, por ejemplo: pa-ra por pra y así hasta que pueda decirlo más rápido y lograr que emita una sola sílaba. Luego, se le cuenta un cuento a la niña que contiene palabras bisilábicas con sílaba de estructura <u>CCV</u> con la rótica percusiva /r/ (dragón, cofre, tigre, broma, grupo, brazo, trineo, trepar, trofeo, bruja). Las palabras han sido trabajadas en las cuatro últimas sesiones. Terminado el cuento, la niña responderá a algunas preguntas ¿Qué/quién es? para que pueda denominar las palabras bisilábicas de estructura <u>CCV</u> con el fonema /r/.</p> <p><i>Cuento:</i> <i>El tigre y el dragón</i></p>	-Cuento Ayuda visual del fonema /r/	

“Esta es la historia de un dragón muy gracioso que vivía en un gran castillo. El dragón era considerado como un gran rey en el pueblo. El dragón tenía un secreto que nadie sabía: En su gran castillo tenía un cofre lleno de trofeos de oro que había ganado en muchas competencias. Su más temible enemigo era el tigre de las montañas...”

Componente Sintáctico	Estructuración de oraciones (Bryan, 1997, como se cita en Perona, 2015).	<ul style="list-style-type: none"> • Responde a preguntas verbales explícitas con encabezadores: ¿Por qué? a partir de un cuento breve. 	Se aprovecha el cuento anterior para que la niña responda a preguntas con el encabezador ¿Por qué?, con apoyo de los dibujos del cuento y de la estrategia del Colourful semantics se le enseña a la niña una tarjeta que representa la pregunta ¿Por qué? Se motiva a la niña para que respete el orden y la estructura de las palabras en las oraciones que dé como respuestas.	-Tarjeta recordatorio ¿Por qué?
-----------------------	--	--	---	---------------------------------

Tabla 25*Sesión 14*

Nombre del estudiante: "A".

Nombre del especialista: Milagros Cordova

Hora de inicio: 2:00 pm

Hora de término: 2:45 pm

Área	Sub-área	Estrategia	Indicador	Actividades	Materiales	Obs.
Lenguaje				Se inicia la sesión mencionándole a la niña las actividades que haremos en la sesión y las consignas de trabajo.		
	Componente Fonológico	Entrenamiento en la percepción y producción fonológica (Rvachew et al., 2004, como se cita en Dioses et al., 2016).	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce palabras con sílabas de estructura <u>CCVC</u> con la rótica percusiva /r/ correctamente pronunciadas, a partir de una lista de palabras, al mostrar imágenes. Reconoce palabras de corta y larga extensión. 	Se le presenta a la niña unas imágenes de elementos cuyos nombres contienen sílabas de estructura <u>CCVC</u> con la rótica percusiva /r/; por ej.: trompo, trampa, tronco, grande, brinco, bronceado, crespo. Se le pregunta a la niña por cada imagen: ¿Dónde está el/la...? Se refuerza la respuesta dando el modelado de cada palabra.	-Imágenes cuyos nombres contengan sílabas de estructura <u>CCVC</u> con la rótica percusiva /r/.	
				Se muestra dos imágenes cuyos nombres tienen el contraste de extensión corto-largo. Por ejemplo; sol-mariposa, miel-refrigeradora,	-Tarjetas de imágenes de	

Componente Léxico- semántico	Conciencia fonológica (Tenorio & Zulueta, 2018). Definiciones, campos semánticos (Maggio, 2020).	Define elementos de las categorías semánticas trabajadas, por su categoría, uso y características, con apoyo visual.	<p>mesa-frigorífico, etc. Se utiliza el conteo silábico de cada palabra para que la niña identifique cuantas sílabas tiene cada palabra, las compare e identifica la palabra más corta y la más larga.</p> <p>Se juega al ¿Quién soy yo? utilizando las categorías semánticas ya trabajadas. Las dos participantes se colocan una corona de papel con un soporte en el medio para colocar la tarjeta elegida.</p> <p>El juego comienza cuando la especialista coge una tarjeta al azar y la coloca en la corona de la niña. La especialista describe la imagen considerando la categoría, sus características y su uso. La niña debe adivinar de qué se trata y así luego será la niña la que coloque una tarjeta en la corona de la especialista, describa la imagen para que la especialista lo adivine. Se motiva a la niña para que defina los elementos respetando la categoría, el uso y las características de los elementos.</p>	<p>contraste corto-largo.</p> <p>-Corona de papel -Tarjetas de colores, formas y alimentos.</p>
------------------------------------	---	--	--	---

Tabla 26*Sesión 15*

Nombre del estudiante: "A".

Nombre del especialista: Milagros Cordova

Hora de inicio: 2:00 pm

Hora de término: 2:45 pm

Área	Sub-área	Estrategia	Indicador	Actividades	Materiales	Obs.
Lenguaje				La sesión se inicia informando a la niña los contenidos que se van a trabajar durante la sesión. Se le brindan las consignas generales de trabajo.		
	Componente fonológico	Entrenamiento en la percepción-producción fonológica (Rvachew et al., 2004, como se cita en Dioses et al., 2016).	• Discrimina palabras con sílabas de estructura CCVC con la rótica percusiva /r/ correctamente pronunciadas, a partir de una lista de palabras, sin ayudas visuales.	-Se inicia la sesión con una actividad ya trabajada: "el juego de las palabras locas". Esta vez se considerará palabras de estructura CCVC con la rótica percusiva /r/. Se le da la siguiente consigna: "En este juego, te voy a mostrar algunas imágenes, una a una (trompo, trampa, tronco, grande, brinco, bronceado, crespo), la voy a pegar en la pizarra. Ahora tú vas a tener la tiza y escribirás una X o √. La X significa que he dicho la palabra de manera incorrecta. El √ significa que la he dicho correctamente. Empezamos entonces: Tompo, la niña escribe la X, luego digo tropo, ella escribe otra vez la X, luego dice TROMPO, ella escribe una √ y así sucesivamente hasta 9 veces por palabra. Luego será el turno de la niña. Esto para que ella pueda ser consciente de como se dice la palabra correctamente.	-Imágenes cuyos nombres son palabras de estructura CCVC con la rótica percusiva /r/. -Pizarra -Tiza	

Componente léxico-semántico	Juego simbólico (Foley, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica y denomina elementos de la categoría muebles, con el apoyo de material concreto y gráfico. 	<p>Luego, se le menciona a la niña lo siguiente: “Nuestros amigos Saul, Sammy y Susy, han comprado una linda casa (la niña explora la casa de juguete, la especialista hace intervenir a los muñecos mencionando aspectos relacionados a los cuartos). La especialista pregunta a la niña si ha notado algún problema en la casa, incentivándola a mencionar que está vacía. Se le pregunta entonces ¿Qué podemos comprar para amoblar la casa? Se llevará la conversación hacia el tema de la categoría “Muebles”, se busca que la niña identifique y nombre los muebles: cama, silla, cómoda, planchador, inodoro.</p>	<p>-3 muñecos -Casa de muñecas. -Muebles de la casa</p>
Componente sintáctico	<p>Estructuración de oraciones (Bryan, 1997, como se cita en Perona, 2015)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Responde a preguntas verbales explícitas con encabezadores: ¿Por qué? a partir de un cuento breve. 	<p>Aprovechando el juego anterior, se simulan situaciones cotidianas con los tres muñecos para realizar preguntas con el encabezado: ¿Por qué...? Por ejemplo, ¿Por qué come? ¿por qué toma agua? ¿Por qué se sienta en el sofá? ¿Por qué se acuesta en la cama? Luego se le cuenta el cuento de Caperucita Roja para continuar haciendo preguntas con el encabezado ¿Por qué?</p>	<p>-Cuento de la Caperucita Roja</p>

Tabla 27*Sesión 16*

Nombre del estudiante: "A".

Nombre del especialista: Milagros Cordova

Hora de inicio: 2:00 pm

Hora de término: 2:45 pm

Área	Sub-área	Estrategia	Indicador	Actividades	Materiales	Obs.
				Se inicia la sesión mencionándole a la niña las actividades que haremos en la sesión y las consignas de trabajo.		
Lenguaje	Componente fonológico	Entrenamiento en la percepción-producción fonológica (Rvachew et al., 2004, como se cita en Dioses et al., 2016).	<ul style="list-style-type: none"> • Denomina palabras bisilábicas con sílabas de estructura CCVC con la rótica percusiva /r/ correctamente pronunciadas, frente a la presentación de imágenes. • Identifica y denomina elementos de la categoría 	Se le presenta una hoja de trabajo con diferentes dibujos cuyos nombres son palabras bisilábicas con sílaba de estructura CCVC con la rótica percusiva /r/ (trompo, trampa, tronco, grande, brinco, bronceado, crespo). Se le pide a la niña que delinee los dibujos que tengan la descripción dicha por la especialista. Por ejemplo, delinea de morado al objeto que es parte del árbol y sirve para obtener madera y hacer muebles, ¿Cuál es la respuesta? etc. Así la niña denomina las palabras de estructura CCVC con la rótica percusiva /r/.	-Hoja de trabajo -Plumones	
				Al juego de la sesión anterior se le añadirán 4 muebles más (ropero, lavadero, mesita de noche, estante) mencionándole lo siguiente: "Saul	-3 muñecos	

Componente léxico semántico	Juego simbólico (Foley, 2017)	muebles, con el apoyo de material concreto y gráfico.	quiere dar una sorpresa a Samy y a Susy. Ayer él pasó por la tienda de muebles y compró 4 muebles más, pero ha dejado pequeños dibujos en la casa para que Samy y Susy adivinen de que muebles se tratan. Así que vamos a buscar los dibujos”. Al encontrar los dibujos y a través del juego, se pide a la niña que los reconozca y los nombre creando una nueva historia de juego para consolidar el vocabulario aprendido.	-muebles de juguetes -Dibujos de muebles
Componente sintáctico	Longitud de enunciados (Ardiles et al., 2017).	<ul style="list-style-type: none"> • Repite oraciones de entre 8 y 11 elementos 	Finalmente, se le pide a la niña que se escoja dos muñecos porque ellos tienen la tarea de repetir, una a una, 5 oraciones largas y que el que lo diga mejor se llevará un lapicero mágico.	-Lapicero escarchado -Lista de 5 oraciones, cada una contiene entre 8 y 11 palabras.

Tabla 28*Sesión 17*

Nombre del estudiante: "A".

Nombre del especialista: Milagros Cordova

Hora de inicio: 2:00 pm

Hora de término: 2:45 pm

Área	Sub-área	Estrategia	Indicador	Actividades	Materiales	Obs.
Lenguaje				La sesión se inicia informando a la niña los contenidos que se van a trabajar durante la sesión. Se le brindan las consignas generales de trabajo.		
	Componente fonológico	Entrenamiento en la percepción-producción fonológica (Rvachew et al., 2004, como se cita en Dioses et al., 2016).	<ul style="list-style-type: none"> Emite palabras con sílabas de estructura <u>CCVC</u> con la rótica percusiva /r/ correctamente pronunciadas, frente a la presentación de láminas. Repite palabras de hasta 5 sílabas. 	- Se le presenta unas láminas con diferentes dibujos cuyos nombres son las palabras bisilábicas de estructura <u>CCVC</u> con la rótica percusiva /r/ que se han trabajado en las sesiones anteriores (trompo, trampa, tronco, grande, brinco, bronceado, crespo). Se le pide a la niña que denomine los nombres de los objetos en las láminas.	-Láminas con dibujos cuyos nombres son palabras bisilábicas de estructura <u>CCVC</u> con la rótica percusiva /r/	

Componente léxico-semántico	Conciencia fonológica (Tenorio & Zulueta, 2018)	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica características importantes del vocabulario trabajado (muebles) con ayuda. 	<p>Seguidamente, se le dice que hay una lista de 7 palabras largas que necesitan ser repetidas por los 3 muñecos. Se le pide que escoja al primer muñeco que repetirá la palabra y el muñeco que lo diga correctamente o que se aproxime a la palabra correcta será el ganador y tendrá un sticker de la suerte. Como son tres muñecos, la niña repite cada palabra tres veces.</p> <p>Luego, la especialista propone a la niña lo siguiente: Vamos a decir algunas características importantes del vocabulario muebles. Por ejemplo, aquí tengo unas tarjetas, voy a ordenarlas boca abajo para ocultar las imágenes. Luego, yo empiezo cogiendo una tarjeta y digo: Es un mueble que sirve para guardar la ropa planchada dentro de él. Luego se invita a la niña a tomar una tarjeta y mencionar sus características principales.</p>	<p>-Lista de 7 palabras largas -3 muñecos -Stickers</p> <p>-Tarjetas de muebles</p>
-----------------------------	---	---	--	---

Tabla 29*Sesión 18*

Nombre del estudiante: "A".

Nombre del especialista: Milagros Cordova

Hora de inicio: 2:00 pm

Hora de término: 2:45 pm

Área	Sub-área	Estrategia	Indicador	Actividades	Materiales	Obs.
Lenguaje				Se inicia la sesión mencionándole a la niña las actividades que haremos en la sesión y las consignas de trabajo.		
	Componente fonológico	Entrenamiento en la percepción-producción fonológica (Rvachew et al., 2004, como se cita en Dioses et al., 2016).	<ul style="list-style-type: none"> Emite palabras bisilábicas con estructura CCVC con la rótica percusiva /r/ correctamente pronunciadas, al contar un cuento breve ya escuchado, con ayudas visuales. Define elementos de las categorías semánticas trabajadas 	Se le cuenta un cuento a la niña que contiene palabras bisilábicas con sílaba de estructura CCVC con la rótica percusiva /r/. Las palabras han sido trabajadas en la anterior sesión (trompo, trampa, tronco, grande, brinco, bronceado, crespo). Terminado el cuento, la niña responderá a algunas preguntas ¿Qué/quié es? para que pueda denominar las palabras bisilábicas de estructura CCVC con la rótica percusiva /r/. <i>Cuento: Una trampa cerca del tronco</i>	-Cuento	

Componente léxico-semántico	Definiciones, campos semánticos (Maggio, 2020).	(muebles), por su categoría, su uso y sus características, con apoyo visual.	Se juega al ¿Quién soy yo? utilizando las categorías semánticas ya trabajadas: muebles. Las dos participantes se colocan una corona de papel con un soporte en el medio para colocar la tarjeta elegida. El juego comienza cuando la especialista coge una tarjeta al azar y la coloca en la corona de la niña. La especialista describe la imagen considerando la categoría, su uso y sus características. La niña debe adivinar de qué se trata y así luego será la niña quien defina la imagen de la tarjeta respetando la categoría, el uso y las características.	-Juego del ¿Quién soy yo? (muebles) incluye tarjetas y 2 coronas de papel
-----------------------------	---	--	--	---

Tabla 30*Sesión 19*

Nombre del estudiante: "A".

Nombre del especialista: Milagros Cordova

Hora de inicio: 2:00 pm

Hora de término: 2:45 pm

Área	Sub-área	Estrategia	Indicador	Actividades	Materiales	Obs.
Lenguaje				La sesión se inicia informando a la niña los contenidos que se van a trabajar durante la sesión. Se le brindan las consignas generales de trabajo.		
	Componente fonológico	Entrenamiento en la percepción-producción fonológica (Rvachew et al., 2004, como se cita en Dioses et al., 2016).	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce palabras con sílabas de estructura <u>CVVC</u> con la rótica vibrante /R/ correctamente pronunciadas, a partir de una lista de palabras, al mostrar imágenes. 	Se muestra una imagen del gesto articulatorio de la rótica vibrante /R/ enfatizando en el modo y punto de articulación, se le enseña a emitirla en sílaba inversa: ar, er, etc. Luego, se le presenta a la niña unas imágenes de elementos cuyos nombres contienen sílabas de estructura <u>CCVC</u> con la rótica vibrante /R/; por ej.: pierna, caer, puerco, puerta, fuerte, muerto. Se le pregunta a la niña por cada imagen: ¿Dónde está el/la...? Se refuerza la respuesta dando el modelado de cada palabra.	-Imágenes cuyos nombres contienen sílabas de estructura <u>CCVC</u> con la rótica vibrante /R/ -Ayuda visual de la	

				rótica vibrante /R/
Componente léxico semántico	Definiciones, campos semánticos (Maggio, 2020).	<ul style="list-style-type: none"> • Define elementos de las categorías semánticas trabajadas, por su categoría, características y uso, con apoyo visual. 	Con un sistema de puntos, se juega a las adivinanzas. Se le facilita a la niña la cartilla que le recuerde que para definir un elemento debe respetar el siguiente orden: categoría, uso y características. Cada participante escoge 4 tarjetas. Una de las participantes comienza el juego, elige una de sus propias tarjetas y comienza a describirla recordando decir la categoría a la que pertenece, su uso y sus características. La otra participante tendrá que adivinar de que se trata. Si la adivina, se quedará con la tarjeta y ganará un punto. Al final gana la persona que tenga más puntos.	-Cartilla de definiciones -Tarjetas
	Relaciones de significación (Acosta et al., 2020).	Elabora una breve descripción haciendo uso de conectores lógicos “primero, después, finalmente” a partir de la narración de un cuento.	Finalmente, se le cuenta un cuento a la niña mientras se ordena una secuencia de 4 tarjetas. Luego, se le presenta a la niña otra secuencia de 4 imágenes también para que las ordene y cuente una historia utilizando los conectores: primero, después, luego y finalmente. Estos conectores son presentados en cartillas con la imagen y la palabra que la representa para que sean un apoyo visual. Luego, se le cuenta otra historia y se le brinda otra secuencia de 4 imágenes para que sea ella quien las ordene y cuente la historia utilizando los conectores mencionados.	-4 imágenes de cuentos -Cartillas para recordar los conectores.

Tabla 31*Sesión 20*

Nombre del estudiante: "A".

Nombre del especialista: Milagros Cordova

Hora de inicio: 2:00 pm

Hora de término: 2:45 pm

Área	Sub-área	Estrategia	Indicador	Actividades	Materiales	Obs.
				Se inicia la sesión mencionándole a la niña las actividades que haremos en la sesión y las consignas de trabajo.		
Lenguaje	Componente fonológico	Entrenamiento en la percepción-producción fonológica (Rvachew et al., 2004, como se cita en Dioses et al., 2016).	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce palabras con sílabas de estructura CVVC con la rótica vibrante /R/ correctamente pronunciadas, a partir de una lista de palabras, al mostrar imágenes Identifica y denomina elementos de la categoría colores, formas, 	<p>- Se le recuerda la imagen del gesto articulatorio de la rótica vibrante /R/ enfatizando en el modo y punto de articulación, se le enseña a emitirla en sílaba inversa: ar, er, etc. Luego, se le presenta a la niña unas imágenes de 4 elementos más cuyos nombres contienen sílabas de estructura CVVC con la rótica vibrante /R/: cuervo, duermo, reír, patear. Se le pregunta a la niña por cada imagen: ¿Dónde está ...? Se refuerza la respuesta dando el modelado de cada palabra.</p> <p>Simulando el juego de la casa, le presentamos a la niña unos nuevos muñecos que representan una familia conformada por los padres y dos hijos (un niño y una niña). Con los muñecos se representan momentos</p>	<p>- Imágenes de 4 elementos más cuyos nombres contienen sílabas de estructura CVVC con la rótica vibrante /R/</p> <p>-Ayuda visual de la rótica vibrante /R/</p> <p>-Casa de juguete</p> <p>-4 muñecos</p>	

Componente léxico-semántico	Juego simbólico (Foley, 2017)	alimentos y muebles, con el apoyo de material concreto y gráfico.	de tareas (colores y formas) y un lonche (alimentos y muebles). La especialista será la asistente de la niña quien solicitará los objetos que se utilizaran en el juego. Luego se realiza el juego y al guardar será la especialista quien solicite los diferentes juguetes a la niña para guardarlos. Así la niña tendrá la oportunidad de identificar y denominar las categorías trabajadas hasta ahora (colores, formas, alimentos y muebles).	-Colores y formas -Juguetes de alimentos y muebles -Cuento
Componente sintáctico	Estructuración de oraciones (Bryan, 1997, como se cita en Perona, 2015).	Construye oraciones de tipo S + V + OD+ OI, respetando el orden y la estructura, respondiendo a preguntas con encabezados: ¿Quién/Qué...?, ¿Qué hace? ¿Donde? sin apoyo de material gráfico.	Se leerá un cuento a la niña para que ella responda a preguntas con los encabezados: ¿Quién/Qué...? ¿Qué hace?, ¿Dónde?, sin apoyo de material gráfico. Se motiva a la niña a que de respuestas completas (oraciones S+V+C). <i>Cuento: El flautista de Hamelin</i>	

Tabla 32*Sesión 21*

Nombre del estudiante: "A".

Nombre del especialista: Milagros Cordova

Hora de inicio: 2:00 pm

Hora de término: 2:45 pm

Área	Sub-área	Estrategia	Indicador	Actividades	Materiales	Obs.
				La sesión se inicia informando a la niña los contenidos que se van a trabajar durante la sesión. Se le brindan las consignas generales de trabajo.		
Lenguaje	Componente fonológico	Entrenamiento en la percepción-producción fonológica (Rvachew et al., 2004, como se cita en Dioses et al., 2016).	<ul style="list-style-type: none"> • Discrimina palabras con sílabas de estructura CVVC con la rótica vibrante /R/ correctamente pronunciadas, a partir de una lista de palabras. 	Se le recuerda la imagen del gesto articulatorio de la rótica vibrante /R/ enfatizando en el modo y punto de articulación, se le enseña a emitirla en sílaba inversa: ar, er, etc. Luego, se inicia la sesión con una actividad ya trabajada: "el juego de las palabras locas". Esta vez se considerará palabras de estructura CCVC con la rótica vibrante /R/. Se le da la siguiente consigna: "En este juego, te voy a mostrar algunas imágenes, una a una (pierna, caer, puerco, puerta, fuerte, muerto, cuervo, duermo, reír, patear), la voy a pegar en la pizarra. Ahora tú vas a tener la tiza y escribirás una X o ✓. La X significa que he dicho la palabra de manera incorrecta. El ✓ significa que la he dicho correctamente. Empezamos entonces: PIENA, la niña escribe la X, luego digo PIELNA, ella escribe otra vez la X, luego dice PIERNA, ella escribe una ✓ y así	-Imágenes cuyos nombres son palabras de estructura CVVC con la rótica vibrante /R/. -Pizarra -Tiza -Ayuda visual de la	

Componente léxico semántico	Juego simbólico (Foley, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> Identifica características importantes del vocabulario trabajado, con ayuda. 	<p>sucesivamente hasta 9 veces por palabra. Luego será el turno de la niña. Esto para que ella pueda ser consciente de como se dice la palabra correctamente.</p> <p>Luego, la especialista propone a la niña lo siguiente: Vamos a decir algunas características importantes del vocabulario (colores, formas, alimentos y muebles). Por ejemplo, aquí tengo unas tarjetas, voy a ordenarlas boca abajo para ocultar las imágenes. Luego, yo empiezo cogiendo una tarjeta y digo: Es un alimento que comemos para estar sanos y fuertes, está hecho de la leche de la vaca...). Luego se invita a la niña a tomar otra tarjeta y mencionar sus características principales.</p>	<p>rótica vibrante /R/</p> <p>-Tarjetas (colores, formas, alimentos y muebles)</p>
Componente sintáctico	Estructuración de oraciones (Bryan, 1997, como se cita en Perona, 2015).	<ul style="list-style-type: none"> Construye oraciones de tipo S + V + OD+ OI, respetando el orden y la estructura, respondiendo a preguntas con encabezados: ¿Para qué/quién?, ¿Con qué/quién?, sin apoyo de material gráfico. 	<p>Se le leerá a la niña un cuento. Luego, ella responderá a preguntas con encabezados: ¿Para qué/quién?, ¿Con qué/quién?, sin ningún apoyo de material gráfico.</p> <p><i>Cuento: Ricitos de oro y los tres osos</i></p>	-Cuento

Tabla 33*Sesión 22*

Nombre del estudiante: "A".

Nombre del especialista: Milagros Cordova

Hora de inicio: 2:00 pm

Hora de término: 2:45 pm

Área	Sub-área	Estrategia	Indicador	Actividades	Materiales	Obs.
				Se inicia la sesión mencionándole a la niña las actividades que haremos en la sesión y las consignas de trabajo.		
Lenguaje	Componente fonológico	Entrenamiento en la percepción-producción fonológica (Rvachew et al., 2004, como se cita en Dioses et al., 2016).	<ul style="list-style-type: none"> • Denomina palabras con sílabas de estructura CVVC con la rótica vibrante /R/ correctamente pronunciadas, frente a la presentación de imágenes. 	Se le presenta una hoja de trabajo con diferentes dibujos cuyos nombres son palabras bisilábicas con sílaba de estructura CVVC con la rótica vibrante /R/ (pierna, caer, puerco, puerta, fuerte, muerto, cuervo, duermo, reír, patear). Se le pide a la niña que delinee los dibujos que tengan la descripción que dice la especialista. Por ejemplo, delinea de azul una parte del cuerpo que sirve para caminar ¿A quién vas a delinear de azul? Así sucesivamente la niña denominará las palabras bisilábicas de estructura CVVC con la rótica vibrante /R/.	-Hoja de trabajo	

Componente	léxico-semántico Definiciones, campos semánticos (Maggio, 2020).	<ul style="list-style-type: none"> • Define elementos de las categorías semánticas trabajadas, por su categoría, características y uso, con apoyo visual. 	<p>Con un sistema de puntos, se juega a las adivinanzas. Se le facilita a la niña la cartilla que le recuerde que para definir un elemento debe respetar el siguiente orden: categoría, uso y características. Cada participante escoge 4 tarjetas. Una de las participantes comienza el juego, elige una de sus propias tarjetas y comienza a describirla recordando decir la categoría a la que pertenece, su uso y sus características. La otra participante tendrá que adivinar de que se trata. Si la adivina, se quedara con la tarjeta y se pondrá un punto. Gana la persona que tenga más puntos.</p>	-Cartilla recordatorio de definiciones -4 tarjetas
Componente	sintáctico Expansiones (Puyuelo et al., 2005).	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora una breve descripción haciendo uso de conectores lógicos “primero, después, finalmente” a partir de la narración de un cuento. 	<p>Finalmente, se le cuenta un cuento a la niña mientras se ordena una secuencia de 4 tarjetas. Luego, se le presenta a la niña otra secuencia de 4 imágenes también para que las ordene y cuente una historia utilizando los conectores: primero, después, luego y finalmente. Estos conectores son presentados en cartillas con la imagen y la palabra que la representa para que sean un apoyo visual. Luego, se le cuenta otra historia y se le brinda otra secuencia de 4 imágenes para que sea ella quien las ordene y cuente la historia utilizando los conectores mencionados.</p>	-Secuencias de 4 tarjetas de cuentos -Cartilla recordatorio de conectores

Tabla 34*Sesión 23*

Nombre del estudiante: "A".

Nombre del especialista: Milagros Cordova

Hora de inicio: 2:00 pm

Hora de término: 2:45 pm

Área	Sub-área	Estrategia	Indicador	Actividades	Materiales	Obs.
Lenguaje				La sesión se inicia informando a la niña los contenidos que se van a trabajar durante la sesión. Se le brindan las consignas generales de trabajo.		
	Componente fonológico	Entrenamiento en la percepción-producción fonológica (Rvachew et al., 2004, como se cita en Dioses et al., 2016).	<ul style="list-style-type: none"> Emite palabras bisilábicas con sílabas de estructura CVVC con la rótica vibrante /R/ correctamente pronunciadas, frente a la presentación de láminas. Define elementos de las categorías 	- Se le presenta una hoja de trabajo con diferentes dibujos cuyos nombres son palabras bisilábicas de estructura CVVC con la rótica vibrante /R/ (pierna, caer, puerco, puerta, fuerte, muerto, cuervo, duermo, reír, patear). Se le pide a la niña que delinee los dibujos que tengan la descripción que dice la especialista. Por ejemplo, vas a delinear de amarillo al animal que le decimos también chancho o cochino ¿Cómo se llama? Y así sucesivamente con las palabras mencionadas para que la niña las produzca.	-Hoja de trabajo -Plumones	

Componente léxico-semántico	Definiciones, campos semánticos (Maggio, 2020). semánticas trabajadas, por su categoría, características y uso, con apoyo visual.	Se juega al ¿Quién soy yo? utilizando las categorías semánticas ya trabajadas (colores, formas, alimentos y muebles). Las dos participantes se colocan una corona de papel con un soporte en el medio para colocar la tarjeta elegida. El juego comienza cuando la especialista coge una tarjeta al azar y la coloca en la corona de la niña. La especialista describe la imagen considerando la categoría, sus características y su uso. La niña debe adivinar de qué se trata y así luego será la niña quien describa para que la especialista lo adivine.	- Juego del ¿Quién soy yo? (colores, formas, alimentos y muebles) incluye tarjetas y 2 coronas de papel)
-----------------------------	--	---	--

Tabla 35*Sesión 24*

Nombre del estudiante: "A".

Nombre del especialista: Milagros Cordova

Hora de inicio: 2:00 pm

Hora de término: 2:45 pm

Área	Sub-área	Estrategia	Indicador	Actividades	Materiales	Obs.
Lenguaje	Componente léxico-semántico	Definiciones, campos semánticos (Maggio, 2020). Expansiones (Puyuelo et al., 2005).	<ul style="list-style-type: none"> Define elementos de las categorías semánticas trabajadas, por su categoría, características y uso, con apoyo visual. Elabora una breve descripción haciendo uso de conectores lógicos "primero, después, finalmente". 	<p>Se inicia la sesión mencionándole a la niña las actividades que haremos en la sesión y las consignas de trabajo.</p> <p>Con un sistema de puntos, se juega a las adivinanzas. Se le facilita a la niña la cartilla que le recuerde que para definir un elemento debe respetar el siguiente orden: categoría, uso y características. Cada participante escoge 4 tarjetas. Una de las participantes comienza el juego, elige una de sus propias tarjetas y comienza a describirla recordando decir la categoría a la que pertenece, su uso y sus características. La otra participante tendrá que adivinar de que se trata. Si la adivina, se quedará con la tarjeta y se pondrá un punto. Gana la persona que tenga más puntos.</p> <p>Se cuenta un cuento a la niña, luego ella hará 4 dibujos que resuman el cuento escuchado. Finalmente, ella describe sus dibujos haciendo uso de los conectores: primero, después, luego y finalmente.</p>	-Cartilla recordatorio de definiciones. -tarjetas (colores, formas, alimentos, muebles). -Cuento -Hojas -Colores	

Después de la aplicación del programa de intervención, se realizó un nuevo perfil de rendimiento de lenguaje oral de la participante con el objetivo de analizar los datos obtenidos. En las tablas 36 y 37 se evidencian al detalle los resultados obtenidos que al analizarlos se podrá ratificar si el programa de intervención incremento en forma significativa el nivel de dominio en el lenguaje oral.

Tabla 36

Perfil de rendimiento del lenguaje oral- ELO/POSTEST

Aspectos	Tareas	Errores	Categorías		
			Bajo	Medio	Alto
- Discriminación auditiva		OK			
- Aspectos fonológicos	<ul style="list-style-type: none"> - Sílabas directas - Sílabas inversas y mixtas - Sílabas complejas (-r) - Sílabas complejas (-l) - Palabras largas en sílabas complejas 	OK OK “tampa” por Trampa, “cabele” por cable “esterellado” por estrellado, “laformación” por transformación			
- Aspectos sintácticos	<ul style="list-style-type: none"> - Memoria verbal de frases - Composición oral de frases dada una palabra - Descripción de acciones 	“A mi amigo Pedro le dieron un patadón en la rodilla” Circo...” En el circo voy a ir a ver a los payasos” Lámina 1: La playa “El pato conversa en el agua”			
- Aspectos semánticos	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario I - Vocabulario II - Comprensión oral de narraciones 	OK Contagiar “...que te contagia la enfermedad” ¿ Dónde lo llevó Beto? “a su casa”			
		Total:			

Nota. Según los resultados obtenidos de la evaluación de la Prueba de Lenguaje Oral- ELO (versión adaptada por Neyra, C y Cárdenas, C, 2012).

Tabla 37

Perfil de rendimiento del vocabulario - ABFW- Vocabulario/ POSTEST

Aspectos	Errores	Puntaje	Percentil	Categorías		
				Bajo	Medio	Alto
VES		10	95			
ANI		15	80			
ALI		15	85			
MDT	dice “bote al barco y “nave” al cohete	9	50			
MUE	“baño” al inodoro y “mesa de la plancha” al planchador	6	80			
ELE		5	85			
UTE	dice “olla” a la sartén	10	75			
OYP	dice “doctor” al dentista, no sabe el peluquero ni el campesino	7	80			
LUG	“cerro” por montaña, “calle” por pista, “bosque” al campo y “parque” al bosque	8	90			
CYF		10	95			
JJI	“eso para saltar” por sogas	10	90			
TOTAL		105	95			

Nota. VES = vestuario; ANI = animales; ALI = alimentos; MDT = medios de transporte; MUE = Muebles; ELE = electrodomésticos; UTE = utensilios; OYP = Oficios y Profesiones; LUG = lugares; CYF = Colores y Formas; JJI = Juguetes, Juegos e instrumentos musicales.

6.2.2 Resultados

6.2.2.1 Contrastación de hipótesis de intervención

Contrastación de hipótesis general de intervención

En las tablas 38 y 39, se presentan los resultados obtenidos de los niveles alcanzados por la evaluada en el pre y postest en el lenguaje oral. Los resultados ponen en evidencia que el programa de intervención incrementa en forma significativa los niveles de dominio en el lenguaje oral en la participante de 5 años de una institución educativa pública.

Tabla 38

Contrastación de resultados Pre y Postest- Test ELO (versión adaptada)

Aspectos	Tareas	PD	PD	Categorías		
		Pretest	Postest	Bajo	Medio	Alto
- Discriminación auditiva		08	08			
- Aspectos fonológicos	- Sílabas directas - Sílabas inversas y mixtas - Sílabas complejas (-r) - Sílabas complejas (-l) - Palabras largas en sílabas complejas	11	20			
- Aspectos sintácticos	- Memoria verbal de frases - Composición oral de frases dada una palabra - Descripción de acciones	6	12			
- Aspectos semánticos	- Vocabulario I - Vocabulario II - Comprensión oral de narraciones	9	16			
		Total: 34	56			

Nota. PD, presenta dificultades; ■ nivel identificado en el pretest; ■ nivel identificado en el postest.

Tabla 39*Contrastación de resultados Pre y Postest- Test ABFW-vocabulario (versión adaptada)*

Aspectos	PD pretest	PD postest	Categorías		
			Bajo	Medio	Alto
VES	10	10			
ANI	14	15			
ALI	12	15			
MDT	09	09			
MUE	04	06			
ELE	04	05			
UTE	10	10			
OYP	07	07			
LUG	08	08			
CYF	09	10			
JJI	10	10			
Total	97	105			

Nota. PD, presenta dificultades; ■ nivel identificado en el pretest; ■ nivel identificado en el postest.

Contrastación de hipótesis específicas de intervención

Se presenta la contrastación de los resultados en los aspectos del lenguaje oral, en el cual se observa la mejora de la estudiante en cada una de las pruebas realizadas, se indica el puntaje obtenido en cada uno de los aspectos evaluados.

Contrastación de la primera hipótesis específica de intervención

En la Tabla 40, se presenta el progreso en los aspectos fonológicos a nivel sobretodo de la denominación de sílabas complejas (-l), de sílabas complejas (-r) y palabras largas en sílabas y de sílabas inversas y mixtas. Ello se refleja en los resultados obtenidos, por ejemplo, el delta (Δ después – antes) en la denominación de sílabas complejas (-l) equivale a un incremento de 4 puntos en el postest, lo cual corresponde a una mejora del 80%; respecto al delta (Δ después – antes) en sílabas complejas (-r) y palabras largas con sílabas complejas, los puntajes equivalen a un incremento de 2 puntos en cada subprueba en el postest, el cual corresponde a una mejora del 40%. Respecto al delta (Δ después – antes) en las sílabas inversas y mixtas equivale a un incremento de 1 punto en el postest, correspondiente a una mejora del 20 %. Con relación al delta (Δ después – antes) del listado total de los aspectos fonológicos, el resultado equivale a un incremento de nueve puntos en el postest, lo cual corresponde a una mejora del 36%.

Tabla 40

Puntajes pre y postest del componente fonológico del lenguaje oral

Pruebas	Subpruebas	Puntaje Max.	PD- Antes	PD- Después	Δ Después - Antes	$\Delta\%$
Aspectos fonológicos	-Sílabas directas	5	5	5	0	0%
	- Sílabas inversas y mixtas	5	4	5	1	20%
	- Sílabas complejas (-r)	5	2	4	2	40%
	- Sílabas complejas (-l)	5	0	4	4	80%
	- Palabras largas en sílabas complejas	5	0	2	2	40%
	Total	25	11	20	9	36%

Contrastación de la segunda hipótesis específica de intervención

En la Tabla 41, se observa que el programa ha logrado incrementar los aspectos sintácticos en el dominio del lenguaje oral. Ello se ve reflejado en los resultados, por ejemplo, el delta (Δ después – antes) en la memoria verbal de frases y en la composición oral de frases dada una palabra, se observa un incremento de dos puntos en el posttest, lo cual corresponde a una mejora del 33.33% en cada una de las subpruebas. Lo mismo ocurre con el delta (Δ después – antes) en la descripción de acciones, evidenciándose un incremento de dos puntos en el posttest correspondiente a una mejora del 33.33%. Finalmente, en relación al delta (Δ después – antes) del total del aspecto sintáctico, existe un incremento de seis puntos en el posttest, lo cual equivale a una mejora del 33.33%.

Tabla 41

Puntajes pre y posttest del componente sintáctico del lenguaje oral

Pruebas	Subpruebas	Puntaje Max.	PD- Antes	PD- Después	Δ Después - Antes	$\Delta\%$
Aspectos sintácticos	-Memoria verbal de frases	6	3	5	2	33.33%
	-Composición oral de frases dada una palabra	6	1	3	2	33.33%
	-Descripción de acciones	6	2	4	2	33.33%
	Total	18	6	12	6	33.33%

Contrastación de la tercera hipótesis específica de intervención

En la Tabla 42, se pone en evidencia que el programa ha conseguido resultados favorables en mejorar los aspectos léxicos del lenguaje oral. Ello se manifiesta en los resultados obtenidos, así el delta (Δ después – antes) en la categoría de muebles equivale a un

incremento de dos puntos en el post test, lo cual corresponde a una mejora del 25%; por otro lado, el puntaje delta (Δ después – antes) en la categoría electrodomésticos corresponde a un incremento de un punto en el posttest y en la categoría alimentos se evidencia un incremento de tres puntos, ambos equivalen a una mejora del 20%. En la categoría Formas y Colores, el puntaje delta (Δ después – antes) presenta un incremento de un punto correspondiente a una mejora del 10% y en la categoría animales el puntaje delta (Δ después – antes) aumento en un punto logrando un incremento del 6.66%. En total, con relación al delta (Δ después –antes) del aspecto léxico, existe un incremento de ocho puntos en el post test, lo cual equivale a una mejora del 6.77%.

Tabla 42

Puntajes pre y posttest del componente léxico del lenguaje oral

Pruebas	Puntaje Max.	PD- Antes	PD- Después	Δ Después - Antes	$\Delta\%$
VES	10	10	10	0	0%
ANI	15	14	15	1	6.66%
ALI	15	12	15	3	20%
MDT	11	09	09	0	0%
MUE	08	04	06	2	25%
ELE	05	04	05	1	20%
UTE	11	10	10	0	0%
OYP	10	07	07	0	0%
LUG	12	08	08	0	0%
CYF	10	09	10	1	10%
JJI	11	10	10	0	0%
Total	118	97	105	8	6.77%

En la Tabla 43, se observa que el programa ha conseguido resultados favorables en mejorar los aspectos semánticos del lenguaje oral. Los resultados así lo corroboran, por ejemplo, el delta (Δ después – antes) en el aspecto de comprensión oral de narraciones equivale a un incremento de tres puntos en el posttest, equivalente a una mejora del 50%.

En el delta (Δ después – antes) en el vocabulario II, se observa un avance de cuatro puntos en el posttest, correspondiente a un progreso del 40%. En total, el delta (Δ después –antes) del aspecto semántico reporta un incremento de siete puntos en el posttest, equivalente a una mejora del 36.84%.

Tabla 43

Puntajes pre y posttest del componente semántico del lenguaje oral

Pruebas	Subpruebas	Puntaje Max.	PD- Antes	PD- Después	Δ Después - Antes	$\Delta\%$
Aspectos semánticos	-Vocabulario I	3	3	3	0	0%
	-Vocabulario II	10	4	8	4	40%
	- Comprensión oral de narraciones	6	2	5	3	50%
	Total:	19	9	16	7	36.84%

VII. Discusión

En este capítulo se realiza la discusión partiendo de las implicancias de los resultados en el proceso de evaluación y de la intervención, la contrastación de los hallazgos encontrados expuestos en el marco teórico, las limitaciones en el desarrollo del programa y la relevancia del estudio aplicado a una estudiante de 5 años de edad con dificultades en el lenguaje oral.

Considerando las hipótesis de evaluación para medir el lenguaje oral, la presente investigación muestra en una primera etapa el análisis del desempeño lingüístico de la participante. Los resultados de la evaluación pretest determinaron la presencia de un alto nivel de dominio en la discriminación auditiva y de un nivel medio alto en el componente léxico, sobre todo, en las categorías léxicas de vestuario, transportes, utensilios, oficios y profesiones, lugares, juguetes, juegos e instrumentos. Las dificultades se evidenciaron en la dimensión: Forma, comprendida por los componentes fonológico y morfosintáctico. En el componente fonológico, se presentaron los siguientes errores: bajo desempeño en la repetición de sílabas complejas con (l) y con (r) y de palabras largas con sílabas complejas. En el componente sintáctico hubo errores en la composición oral de frases dada una palabra, en la descripción de acciones y en la memoria verbal de frases. A nivel semántico, mostró un desempeño esperado para su edad al señalar dibujos por su descripción y al expresar el significado de palabras; sin embargo, decayó en tareas de comprensión oral de narraciones. Es preciso mencionar que, debido al perfil heterogéneo en el performance lexical, se optó por trabajar las categorías de vocabulario disminuidas. Por todo ello, se elaboró un programa de intervención de 24 sesiones con la finalidad de incrementar el nivel de dominio en los componentes alterados.

Durante la evaluación, al tomar en cuenta la historia de adquisición del lenguaje, se encontró que las dificultades lingüísticas de la participante surgieron en el transcurso de su desarrollo, comenzando por un inicio tardío del lenguaje oral (primeras palabras a los 18 meses y a los 2 años, ella emitía no más de 20 palabras aisladas), condición no explicada por alguna otra condición biomédica, denotándose el criterio evolutivo y el de afectación primaria del lenguaje, tal como lo señalado por Bishop et al. (2016). Además de ello, se toma en cuenta que las deficiencias en su lenguaje oral han influido negativamente en el aprendizaje y en la socialización y se han mantenido a lo largo del tiempo, cumpliéndose entonces con los criterios de afectación significativa en el entorno y de persistencia para el Trastorno del desarrollo del lenguaje (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2018, como se cita en Bahamonde, et al., 2021).

En la evaluación pretest propiamente dicha, se encontró que la niña presentó un desempeño lingüístico que fluctúa entre los niveles bajo (componente fonológico y sintáctico) y medio (componente léxico-semántico) en el proceso expresivo. Dichos resultados revelan un desempeño lingüístico no armónico y heterogéneo similar al de las personas con Trastorno del desarrollo del lenguaje (Peña, 2014).

Al contrastar los resultados generales de la evaluación pretest del lenguaje de la participante, se tiene que la hipótesis general de evaluación es refutada, ya que se señalaba un performance lingüístico general de categoría bajo; sin embargo, los resultados de la evaluación pretest establecen un desempeño general de categoría promedio. Los resultados obtenidos en los aspectos de discriminación auditiva de categoría alta y del componente semántico de categoría promedio han compensado el bajo performance en los componentes fonológico y sintáctico.

Referente a las hipótesis específicas de evaluación en el componente fonológico, estas precisaban un nivel de desempeño bajo, la cual corresponde con los resultados de la evaluación pretest del lenguaje que destacan un perfil fonológico similar con afectación tanto en la repetición de sílabas complejas con (l) y con (r) como en la repetición de palabras largas con sílabas complejas, por lo que la hipótesis de evaluación para este componente es aceptada. Sobre el desempeño de la niña en la evaluación pretest del componente fonológico, se remarcó el uso inconsistente e ininteligible de los sonidos en la emisión de palabras, así como la persistencia en el empleo de procesos de simplificación fonológica, evidenciables en su habla espontánea, lo cual concuerda con lo estipulado por Acosta et al. (2013) sobre la implicancia de un perfil heterogéneo en el inventario fonético y en los tipos de procesos de simplificación, primando algunos procesos relativos a la estructura de la palabra, tales como distorsiones y la reducción de grupos consonánticos. Este perfil fonológico, al estar asociado con alteraciones en otro componente del lenguaje, formaría parte de uno de los subtipos de trastornos de lenguaje: fonológico – sintáctico, el cual es propuesto por Rapin y Allen (1987, como se cita en Mendoza, 2016).

En relación con el componente sintáctico, las hipótesis específicas de evaluación planteadas señalaban un nivel de desempeño bajo, lo cual guarda relación con los resultados de la evaluación pretest en el que obtuvo un rendimiento correspondiente a la categoría bajo, por lo que la hipótesis específica de evaluación es aceptada. Los resultados en el componente sintáctico manifiestan dificultades en la composición oral de frases dada una palabra (al omitir palabras funcionales), en la descripción de acciones y en la memoria verbal de frases. Dicho performance se relaciona con lo estipulado por Aguado (2007) respecto a que el déficit en el procesamiento de las personas con trastorno de lenguaje afecta la representación de palabras funcionales por ser de menor importancia

perceptiva en comparación con las palabras de contenido, por lo que las omiten o hacen mal uso de estas, alterándose así la expresión oral. De igual forma, el rendimiento bajo alcanzado por la niña en tareas de repetición de frases complejas es propio de los niños con Trastorno del desarrollo del lenguaje debido a las limitaciones de procesamiento y de la memoria fonológica (Mendoza, 2016).

Si bien las hipótesis señalaban un nivel de desempeño bajo para el componente léxico- semántico, los resultados constatan un performance promedio, por lo que la hipótesis específica de evaluación es refutada. Los resultados pretest revelan un desempeño promedio en el repertorio léxico y semántico al señalar dibujos por su descripción y al expresar el significado de palabras de contenido (sustantivos), sin embargo, decayó en tareas de comprensión oral de narraciones. El performance obtenido en el componente léxico- semántico, representa una fortaleza importante en el proceso de intervención, tal como lo señala Gastañeta et al. (2018), es esencial que al inicio se trabaje con palabras que forman parte del vocabulario del niño para intervenir principalmente en el componente fonológico, ya que ayudará a modificar la imagen sonora mental que tiene de esas palabras.

Similares resultados se encontraron en Porta (2021), quien en su investigación concluyó que cuando se interviene en conciencia fonológica y en vocabulario, los resultados son más alentadores que cuando se interviene solo en conciencia fonológica, considerando que los niños participantes que desarrollan o potencializan su repertorio léxico en la intervención, presentan representaciones fonológicas más claras de las palabras y esto contribuye tanto al desarrollo de la conciencia fonológica como del posterior aprendizaje de la lectura.

En relación con las hipótesis de intervención, estas establecen la mejora en el nivel de desempeño lingüístico de la participante luego de haber culminado la aplicación del programa de intervención, lo cual se comprueba a través de los cambios favorables que involucra a todos los componentes del lenguaje trabajados. Estos cambios pueden deberse a la suma de diferentes factores que influyeron en los resultados, entre ellos: los recursos cognitivos de la niña, la planificación acertada de los objetivos de intervención, el empleo de estrategias y técnicas de intervención basadas en la evidencia científica y el reforzamiento de los padres de familia durante el proceso. De esta manera, la hipótesis general y las hipótesis específicas de intervención son aceptadas. Similares resultados se evidenciaron en la investigación de Callo y Huamán (2022), quienes aplicaron el programa de intervención “Construyendo mi lenguaje” en niños de 5 años y encontraron mejoras significativas en las tres dimensiones lingüísticas: forma (componente fonológico y sintáctico), contenido (componente léxico-semántico) y uso (componente pragmático).

Respecto al componente fonológico, la menor evidenció un habla ininteligible por el empleo de múltiples procesos de simplificación fonológica. Como lo mencionó Pérez-Castelló et al. (2018), las áreas que se deben trabajar, solo en aquellos casos en los que haya dificultades fonológicas, son la percepción fonológica, la conciencia fonológica y, en último lugar, si al trabajar las anteriores no se ha obtenido una mejoría y existe un problema fonético y la producción fonológica.

En la intervención fonológica se tuvieron presentes las tres etapas mencionadas que incluían tareas de identificación de pares mínimos, conteo silábico y trabajar los patrones de pronunciación de las letras y sílabas, tal como menciona Gastañeta et al. (2018), estas etapas en la intervención fonológica son eficaces e idóneas para mejorar la

discriminación de sonidos del habla y por ende un mejor desempeño en su expresión oral. Así como Sito y Vargas (2019), quienes aplicaron un programa de entrenamiento fonológico en estudiantes de 5 años de edad. Los resultados demostraron que el entrenamiento constante en el componente fonológico potencializó, no solo la expresión oral, las habilidades metalingüísticas y los procesos cognitivos básicos, sino también facilitó las habilidades en el aprendizaje de la lectura.

Gastañeta et al. (2018) mencionó que al trabajar la fonología se busca cambiar la imagen sonora mental alterada que el niño ha construido para denominar los objetos del ambiente, no para mejorar la articulación; sin embargo, dadas las múltiples imprecisiones fonológicas en la expresión oral, se incluyó la enseñanza del gesto articulatorio, como lo propuso Wren et al. (2020), así por medio de ayudas visuales se trabajó el gesto articulatorio de los sonidos-objetivos: los sonidos alveolares /s/ y /l/ y la rótica percusiva /r/ en palabras bisilábicas, para modelarle el modo y punto de articulación adecuado y reducir los procesos de simplificación fonológica en su expresión oral. Estos avances coinciden con los encontrados por Namasivayan et al. (2020), respecto a la enseñanza del modo y zona de articulación valiéndose de diversos recursos, entre ellos, los facilitadores visuales. No obstante, debido a que el sistema de procesamiento fonológico en niños con Trastorno del desarrollo del lenguaje se encuentra afectado (Aguado, 2004), es que aún requiere seguir interviniendo para generalizar los aprendizajes en su discurso espontáneo.

Respecto a la mejora en el componente sintáctico, la menor presentó dificultades en la composición oral de frases dada una palabra, en la descripción de acciones y en la memoria verbal de frases. Según mencionan González-Alba y Calet (2020), la sintaxis es el área que más frecuentemente se ve afectada en la población con TDL, por lo que

tiene un peso importante en la intervención. Las sesiones de intervención contemplaron la combinación de estrategias logopédicas, tales como las preguntas de elección, estructuración vertical e imitación, modelado y recast; estrategias propuestas por Ramírez- Santana et al. (2017).

De igual manera, se utilizó la estrategia del Colourful Semantics creado por Bryan (1997, como se cita en Perona, 2015), que tuvo como objetivo ampliar las estructuras oracionales de la niña. Este método le mostró la estructura de las frases a través de un código de colores, así, los verbos o acciones con color amarillo, el objeto de la acción con verde, las características con azul, las uniones con marrón y las negaciones en rojo. Los avances encontrados en la menor fueron significativos, logrando verbalizar oraciones de estructuras más amplias: Sujeto + verbo + objeto + CC de lugar a partir de una imagen dada. Estos resultados concuerdan con lo estipulado por Bolderson et al. (2011) quienes realizaron un estudio aplicando la estrategia del Colourful Semantics en seis niños con dificultades sintácticas en su expresión oral (conocían pocos verbos, no sabían utilizarlos bien y omitían información semántica importante).

Los resultados sugirieron que los niños mejoraron incrementando la cantidad de verbos y estructuras gramaticales en su expresión oral. Los resultados llegaron incluso a generalizarse a verbos que no se habían trabajado. Cabe mencionar que, en el lenguaje espontáneo, la niña aún mantiene sus dificultades para la construcción de oraciones compuestas, lo que es característico en niños con TDL, ya que este tipo de oraciones demanda mayores recursos de procesamiento lingüístico (Aguado, 2004).

En lo que se refiere al componente léxico-semántico de este caso, aun cuando la participante presentó en la evaluación pretest un rendimiento promedio, la intervención potencializó su performance, logrando un repertorio léxico afianzado y aumentado, un

mejor desempeño en las definiciones de palabras y una mejor comprensión oral de narraciones. Como lo señala Maggio (2020), cuando se trabaja el vocabulario en niños con dificultades del lenguaje conviene dosificar la información. Es preferible enseñar un repertorio de palabras centrales en relación con el tópico que se va a desarrollar. Este enfoque fue considerado en la intervención, trabajando el vocabulario preciso y relacionado a un tema determinado y específico, retomando las mismas palabras y aumentando algunas más en las siguientes sesiones, así la niña pueda consolidar y generalizar muchos de los aprendizajes en este componente.

Durante el desarrollo del presente estudio, la falta de diversidad de instrumentos de evaluación validados con baremos adaptados a nuestra realidad socioeducativa se consideró una limitación relevante. Esta escasez de instrumentos restringe la posibilidad de realizar evaluaciones más exhaustivas de los estudiantes en el área específica del lenguaje. A pesar de ser una limitación, se considera que también constituye una estimable oportunidad para continuar investigando nuevos enfoques, métodos y estrategias y así lograr evaluar integralmente a los estudiantes en el área del lenguaje.

El acompañamiento familiar fue relevante para el logro de los objetivos, tal como lo señaló Acosta et al. (2012), una intervención desarrollada en diferentes contextos (casa y colegio) no solo facilita los aprendizajes, sino que, con las estrategias adecuadas, podría compensar los puntos débiles y potenciar los puntos fuertes en el performance lingüístico. Estos hallazgos coinciden con los resultados obtenidos en la presente investigación, que destacan la importancia del reforzamiento familiar continuo, buscando un mejor performance del lenguaje oral de la niña.

Finalmente, la importancia de la presente investigación es aportar a la comunidad educativa y científica, un programa de intervención en el lenguaje oral, cuya

planificación, diseño y ejecución aseguró la mejora de los componentes alterados y el afianzamiento de aquellos componentes que están dentro de lo esperado para su edad, buscando la generalización de los aprendizajes en una niña de 5 años de edad.

VIII. Conclusiones

Evaluación

1. Existe un nivel promedio de dominio en el lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública.
2. Existe un alto nivel de dominio en la discriminación auditiva de fonemas en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública.
3. Existe un bajo nivel de dominio en el componente fonológico del lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública.
4. Existe un bajo nivel de dominio en el componente sintáctico del lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública.
5. Existe un nivel promedio de dominio en el componente léxico-semántico del lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública.

Intervención

1. El Programa de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio en el lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública.
2. El Programa de intervención incrementa de forma significativa el nivel de dominio en el componente fonológico del lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública.
3. El Programa de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio en el componente sintáctico del lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública.

4. El Programa de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio en el componente léxico-semántico del lenguaje oral en una estudiante de 5 años de una institución educativa pública.

IX. Recomendaciones

- Fomentar la creación de instrumentos psicométricos de evaluación o la adaptación de los mismos de otros países de acuerdo a los patrones socioculturales y lingüísticos de nuestra población. De esta manera, se darán diagnósticos precisos en edades tempranas para la adecuada intervención correspondiente.
- Diseñar programas de capacitación para los docentes y especialistas a nivel nacional respecto a la intervención educativa del lenguaje oral en niños del nivel preescolar. Dichas capacitaciones serán beneficiosas sobre todo para aquellos niños que necesiten intervención inmediata, dadas las dificultades lingüísticas que evidencien.
- Incentivar el diseño de nuevos programas de intervención personalizados en el lenguaje oral, que focalicen en estrategias y objetivos según los procesos y componentes lingüísticos afectados en el desarrollo del lenguaje.
- Promover la investigación y el interés por la población infantil ya sea hablantes tardíos y/o con trastornos del desarrollo del lenguaje incluidos en aulas regulares y desarrollar estudios complementarios con muestras de mayor cantidad de participantes con estas características para tener más estudios fiables, cuyos resultados puedan ser extrapolados y/o generalizados a poblaciones similares.
- Aplicar el presente programa de intervención en lenguaje a otras muestras similares buscando incrementar el nivel de dominio de los componentes lingüísticos comprometidos, empleando estrategias y técnicas de intervención basadas en evidencia científica.

Referencias

- Acosta, V., Coello, A., Fariña, N., Lorenzo, M., Mesa, J., Moreno, A., Novoa, T., Pérez, A., Oropesa, F., & Quevedo, I. (2007). *Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje* (1ª ed.). Ediciones Canaricard.
<https://creena.educacion.navarra.es/web/bvirtual/2018/10/24/guia-de-actuaciones-educativas-en-el-ambito-de-la-comunicacion-y-el-lenguaje/>
- Acosta, V., Moreno, A., & Axpe, A. (2012). Implicaciones clínicas del diagnóstico diferencial temprano entre Retraso de Lenguaje (RL) y Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Universitas Psychologica*, 11(1), 279-291
https://www.researchgate.net/publication/332148603_Implicaciones_clinicas_de_l_diagnostico_diferencial_temprano_entre_Retraso_de_Lenguaje_RL_y_Trastorno_Especifico_del_Lenguaje_TEL
- Acosta, V., Ramírez, G., & Axpe, A. (2020). Intervención temprana en la organización léxica de alumnado con trastorno del desarrollo del lenguaje. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 150- 157. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-psicodidactica-243-articulo-intervencion-temprana-organizacion-lexica-alumnado-S1136103420300046>
- Acosta, V., Ramírez, G., & Hernández, S. (2013). Identificación y clasificación de alumnado con Trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. 33(4),157-164.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0214460313000648>
- Aguado, G. (2004). *Trastorno específico del lenguaje. Retraso del lenguaje y disfasia*. Aljibe.

- Aguado, G. (2007). Apuntes acerca de la investigación sobre TEL. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27(3), 103-109. [http://dx.doi.org/10.1016/S0214-4603\(07\)70079-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0214-4603(07)70079-7)
- Aguado, G., Cardona, M, Llorenç, A. & Sanz-Torrent, M. (2014). *Trastorno específico del lenguaje* (1era ed.). UOC.
- Alcócer, J., & Candela, S. (2022). *Adaptación Psicométrica del Test del Lenguaje Infantil "ABFW" Área de Vocabulario para niños de 3 a 6 años de edad en una institución pública y privada de Lima* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica del Perú. Repositorio institucional de la PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/22480/ALC%C3%93CER_MUNIVE_CANDELA_CUZCANO%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Altamirano, F. (2007). El desarrollo pragmático de la narración oral en la adquisición del lenguaje. *Dialogía: Revista de Lingüística, Literatura y Cultura*, 1(2), 35-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2784696>
- Álvarez, E., Huepp, F., & Fornaris, M. (2022). Estrategia pedagógica para la corrección del retraso del lenguaje en niños preescolares. *Medisur*, 20(3), 420-431. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2022000300420
- American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder (DSM-V-TR)*. (fifth edition). American Psychiatric Publishing <https://archive.org/details/dsm-5-tr/page/n8/mode/lup?q=prevalence>
- Amon, J. (2013). *Estadística para psicólogos II*. Pirámide.

- Andreu, L., Ahufinger, N., Igualada, A., & Sanz-Torrent, M. (2021). Descripción del cambio del TEL al TDL en contexto angloparlante. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(Núm. Especial), 9-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7978694>https://www.researchgate.net/publication/350373243_Descripcion_del_cambio_del_TEL_al_TDL_en_contexto_angloparlante
- Ardila, A., Bernal, B., & Rosselli, M. (2016). How localized are language brain areas? A review of Brodmann areas involvement in oral language. [¿Cómo están localizadas las áreas cerebrales del lenguaje? Una revisión de la implicación de las áreas de Brodmann en el lenguaje oral]. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 31(1), 112-122. <https://doi.org/10.1093/arclin/acv081>
- Ardiles, F., Geldres, M., Gonzales, D., & Muñoz, N. (2015). *Manejo de palabras funcionales en preescolares chilenos con trastorno específico del lenguaje* [Tesis de licenciatura]. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/138190>
- Ardiles, Y., Carrillo, P., & Raffael, V. (2017). *Validación de la guía educativa para el desarrollo de la conciencia morfosintáctica en los niños y niñas de primer grado de una institución educativa de San Isidro* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12350>
- Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología – AELFA. (2015). Documento de consenso elaborado por el comité de expertos en TEL sobre el diagnóstico del trastorno. *Revista de Logopedia, foniatría y audiología*, 35(4), 147-149.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0214460315000479?via%3Dihub>

Ato, M., & Vallejo, G. (2015). *Diseños de investigación en Psicología (1era edición)*.

Pirámide. https://www.researchgate.net/publication/304625860_Disenos_de_investigacion_en_psicologia

Ayuso, A., Santiago, R., & Ruiz, I. (2022). Aplicación de un programa de estimulación

lingüística en niños/as con retraso del lenguaje o trastorno del desarrollo del lenguaje. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(3), 22–39. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.3.2022.36459>

Bahamonde, C., Serrat, E., & Vilá, M. (2021). Intervención en Trastorno del Desarrollo

del Lenguaje (TDL). Una revisión sistemática (2000-2020). *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(1), 21-38.

https://www.researchgate.net/publication/350379052_Intervencion_en_Trastorno_del_Desarrollo_del_Lenguaje_TDL_Una_revision_sistemica_2000-2020

Barriga, J. (2018). Prevalencia de Retraso en el Desarrollo del Lenguaje Comprensivo y

Expresivo en niños de 1 a 3 años 11 meses, en los Centros de Desarrollo Infantil Compañía Lote Dos, Carita de Ángel Cochapamba y Mushuk Muyu de la parroquia Cangahua, Cantón Cayambe, provincia Pichincha. [Tesis de Licenciatura, Universidad Central del Ecuador] Repositorio institucional.

[https://www.dspace.uce.edu.ec/browse/author?scope=4b4af461-dfcd-44c5-](https://www.dspace.uce.edu.ec/browse/author?scope=4b4af461-dfcd-44c5-be38-)

[bf30b9d8afcb&value=Barriga%20P%C3%A9rez,%20Johanna%20Carolina&bbm.return=1](https://www.dspace.uce.edu.ec/browse/author?scope=4b4af461-dfcd-44c5-be38-bf30b9d8afcb&value=Barriga%20P%C3%A9rez,%20Johanna%20Carolina&bbm.return=1)

- Berko, J., & Bernstein, N. (2010). *Desarrollo del lenguaje* (7ma ed.). Pearson.
<https://fr.scribd.com/document/386776370/1-1-Cap-8-BerkoGleason-J-Ratner-N-B-2010-Desarrollo-Del-Lenguaje>
- Bishop, D. (2006). What causes Specific Language Impairment in children? [¿Cuáles son las causas de los trastornos específicos del lenguaje en los niños?]. *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 217-221.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2582396/>
- Bishop, D. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. [Diez preguntas sobre terminología para niños con problemas inexplicables de lenguaje]. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 381–415.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4314704/>
- Bishop, D., Snowling, M., Thompson, P., Greenhalgh, T., & Catalise Consortium (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. [Un estudio de consenso Delphi multinacional y multidisciplinar. Identificación de las deficiencias del lenguaje en los niños]. *Plos One*, 11(7), e0158753. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Bishop, D., Snowling, M., Thompson, P., Greenhalgh, T., & CATALISE – 2 Consortium (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. [Un estudio de consenso Delphi multinacional y multidisciplinar sobre los problemas del desarrollo del lenguaje: Terminología]. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>

- Bolderson, S., Dosanjh, Ch., Milligan, C., & Pring, T. (2011) Colourful semantics: A clinical investigation. [Semántica coloreada: Una investigación clínica]. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(3) 344-353. https://www.researchgate.net/publication/254083465_Colourful_semantics_A_clinical_investigation
- Bowen, C., & Cupples, L. (2006). Parents and childrens together in phonological therapy. [Padres e hijos juntos en terapia fonológica]. *Advances in Speech–Language Pathology*, 8(3), 282 – 292. <https://www.speech-language-therapy.com/pdf/papers/bowen-cupples2006.pdf>
- Callo, J., & Huamán, W. (2022). *Programa "Expresándome" en el desarrollo del lenguaje oral en infantes de 5 años de Saños Grande - El Tambo* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Centro del Perú] Repositorio institucional de UNCP. https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/8407/T010_46809787%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cárdenas, C. (2012). *Efectos de un programa de estrategias comunicativas para estimular el lenguaje oral en preescolares de cinco años- Callao* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio USIL. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/90269b26-5cc2-4ba7-82ee-d50ede9fa8b4>
- Castro, J. (2002). *Metodología de la investigación. Diseños 2*. Amaru ediciones.
- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Toseeb, U., Botting, N., & Pickles, A. (2018). Education and employment outcomes of young adults with a history of developmental language disorder. [Resultados educativos y laborales de adultos jóvenes con antecedentes de trastorno del desarrollo del lenguaje]. *International Journal of*

language & Communication Disorders, 53, 237-255.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1460-6984.12338>

Cuevas, C., López, M., & Valenzuela, M. (2019). Experiencia de aplicación de un programa de estimulación del lenguaje realizado en aulas inclusivas de kínder. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 39(3), 129-140. https://www.researchgate.net/publication/344744119_Experiencia_de_aplicacion_de_un_programa_de_estimulacion_del_lenguaje_realizado_en_aulas_inclusivas_de_kinder

Da Silva Santos, R., Francisco, G., & Lukasova, K. (2021) Vocabulário expressivo e receptivo em crianças da pré-escolae fatores socioeconômicos. [Vocabulario expresivo y receptivo en niños preescolares y factores socioeconómicos]. *Revista CEFAC*, 23(6), 1-8. <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/bjKnCFmr9dZTs5Zs9WpTF7d/?format=pdf&lang=pt>

Díaz, C., Villalon, M., & Adlerstein, C. (2015). Conocimiento práctico para la enseñanza del lenguaje oral y escrito de estudiantes de educación inicial: Una aproximación desde la elaboración de mapas conceptuales. *Interdisciplinaria*, 32(2), 331-345 http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272015000200008

Dioses, A., Susanibar, F., Matalinares, M., Chávez, J, Velásquez, C, Cuzcano, A, Pasache, L., & Díaz, A. (2016). Efectos de un Programa de estimulación fonética-fonológica (PREFF) en un grupo de preescolares de 3 años, asistentes a una institución de educación inicial publica de Lima. *Revista Digital EOS Perú*, 8(2) 10-13. <https://franklinsusanibar.com/efectos-de-un-programa-de-estimulacion-fonetica-fonologica-preff/>

- Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, A., Torrado, M. & Vilà, R. (2009). Métodos de investigación de enfoque experimental. En J. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.190-191). La Muralla.
https://www.academia.edu/36709559/RAFAEL_BISQUERRA_ALZINA_Coordinador
- Ebbels, H., Marić, N., Murphy, A., & Turner, G. (2014). Improving comprehension in adolescents with severe receptive language impairments: A randomized control trial of intervention for coordinating conjunctions. [Mejora de la comprensión en adolescentes con trastornos graves del lenguaje receptivo: Un ensayo controlado aleatorizado de intervención para coordinar conjunciones]. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(1), 30-48.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24372884/>
- Figueredo, J. (2020). *Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación* (1era ed.). Ediciones Paraninfo SA.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Un mundo listo para aprender. Documento informativo de promoción.*
<https://www.unicef.org/equatorialguinea/informes/un-mundo-listo-para-aprender>
- Furquim, C., Befi, D., Miranda, F., & Fizbein, W. (2018). *ABWF- Teste de Linguagem Infantil: nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática* (3era ed.). Pró Fono.
- Gastañeta, A., Villena, J., Manrique, S., & Ortiz, V. (2018). Evaluación e intervención de los trastornos del lenguaje oral. En J.A. Castro (Ed), *Introducción a la lingüística clínica: Aproximaciones a los trastornos de la comunicación.* (pp.275-

302). Fondo Editorial.

<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/173118/Introducci%C3%B3n%20a%20la%20ling%C3%BCstica%20clinica.pdf?sequence=1>

Geertsema, S., & Roux, M. (2020). Managing Developmental Dyslexia: Practices of Speech-Language Therapists in South Africa. [Gestión de la dislexia evolutiva: Prácticas de los logopedas en Sudáfrica]. *Early Childhood Education Research Association*, 14(1), 71-98.

https://www.researchgate.net/publication/341001978_Managing_Developmental_Dyslexia_Practices_of_Speech-Language_Therapists_in_South_Africa

González-Alba, B., & Calet, N. (2020). El papel de las habilidades prosódicas en el trastorno del desarrollo del lenguaje. Un estudio de caso. *Revista de Investigación Logopédica*, 11(Número Especial), 63-76.

https://www.researchgate.net/publication/350375641_El_papel_de_las_habilidades_prosodicas_en_el_trastorno_del_desarrollo_del_lenguaje_Un_estudio_de_caso

Gortázar, M., Ramos, I., Machado, I., Alás A., Fernández-Mayoralas, D., & Aguilera, S. (2021). Trastornos del lenguaje, del habla y de la comunicación: desarrollo del lenguaje, signos de alerta, enfoque diagnóstico y tratamiento. *Protocolos Diagnósticos Ter Pediatr.*, 1(1), 31-42.

<https://www.studocu.com/pe/document/universidad-tecnologica-del-peru/introduccion-a-la-vida-universitaria/04-lenguaje/54584820>

Granados, D., Figueroa, A., & Álvarez, M. (2016). Dificultades de lenguaje en niños de 1 a 18 meses de edad. *Rev.Enf. Neurol.* 15(1), 3-7.

<https://revenferneuroenlinea.org.mx/index.php/enfermeria/article/view/221>

- Iglesias, M., & Sánchez, M. (2007). *Diagnóstico e intervención didáctica del lenguaje escolar*. Netbiblo. La Coruna.
https://www.google.ca/books/edition/Diagn%C3%B3stico_e_Intervenci%C3%B3n_Did%C3%A1ctica/wVp4Mr6zpXEC?hl=en&gbpv=1&dq=estrategias+de+intervencion+en+lenguaje&pg=PA134&printsec=frontcover
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2014). *Resultados de la Encuesta Nacional a Instituciones Educativas de Nivel Inicial, Primaria y Secundaria. Definiciones básicas y temas educativos investigados*.
<https://docplayer.es/53244701-Anexo-definiciones-basicas-y-temas-educativos-investigados.html>
- International Network for Natural Sciences. (2021). *Types of scientific research*.
<https://innspub.net/types-of-scientific-research/>
- Longa, V. (2006). Sobre el significado del descubrimiento del GEN FOXP2. Universidad de Santiago de Compostela. *ELUA*, 20, 177-207.
https://www.researchgate.net/publication/28241535_Sobre_el_significado_del_descubrimiento_del_Gen_FOXP2
- Llamoca, H., & Vilca, V. (2021) *Aplicación de estrategias comunicativas para mejorar el lenguaje oral en niños de 4 años de la institución educativa Chapacoco-Distrito de Chilcaymarca Provincia de Castilla Arequipa 2019*. [Tesis de licenciatura Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa].
<https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/5eef2c36-5585-4902-a16b-9013b5bc08c1/content>
- Maggio, V. (2020). *Comunicación y lenguaje en la infancia* (1ª ed.). Paidós.
- Martínez, R., & Chacón, J. (2016). *Análisis de datos y diseño en psicología* (1era ed.). Udimá.

- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ta ed.). Pearson.
- Mendoza, E. (2016). *Trastorno específico del lenguaje (TEL). Avances en el estudio de un trastorno invisible*. Pirámide.
- Ministerio de Educación del Perú. (2023). *Programa curricular de Educación Primaria*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4549>
- Monfort, M., & Juárez, A. (2013). *El niño que habla* (2ª ed.). CEPE.
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. [Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología]. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
<https://www.studocu.com/pe/document/universidad-nacional-mayor-de-san-marcos/psicologia/montero-y-leon-2007-guia-para-nombrar-tipos-de-investigacion-en-psicologia/20505585>
- Namasivayam, A., Coleman, D., O'Dwyer, A., & Lieshout, P. (2020). Speech Sound Disorders in Children: An Articulatory Phonology. [Trastornos del habla en niños: Una fonología articuladora]. *Frontiers in Psychology*, 10(1)1-22.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02998/full>
- National Institutes of Health. (2022). *Developmental Language Disorder*.
<https://www.nidcd.nih.gov/health/developmental-language-disorder>.
- Neyra, C. (2012). *Lenguaje oral en estudiantes de 5 años expuestos y no expuestos a contaminación plúmbica- Callao* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio institucional de USIL.
<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/e215d208-6bbb-492e-9ea5-6ea6aa6935aa/content>
- Ninapaytan, N. (2019). *Programa de intervención "CL", para mejorar el lenguaje oral en niños de 6 años- I.E. N°.147* [Tesis de maestría Universidad Cesar Vallejo].

Repositorio institucional de UCV.

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/36907>

Owens, E. (2003). *Desarrollo del lenguaje* (5ª ed.) Pearson Education.

Peña, J. (2014). *Manual de Logopedia*. Elsevier.

<https://fr.scribd.com/document/637939639/Manual-de-Logopedia-de-Pena-Casanova>

Pérez, A. (2020). *El desarrollo del lenguaje oral y su relación con el contexto social de pertenencia* [Tesis de licenciatura, Universidad Academia de Humanismo Cristiano].

<http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/6100/TPEDIF%20276.pdf?sequence=1>

Pérez-Castelló, J., Alvarado, H. & Aguilar-Mediavilla, E. (2018). *Intervención logopédica en niños con trastorno del desarrollo del lenguaje*. Universitat Oberta de

Catalunya. https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/143746/3/Trastorns%20del%20desenvolupament%20del%20llenguatge%20oral_Modul5_Intervencio%20logopedica%20en%20infants%20amb%20trastorn%20del%20desenvolupament%20del%20llenguatge.pdf

Perona, L. (2015). *Desarrollo gramatical en niños con trastorno específico del lenguaje. El Género Gramatical* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid].

Repositorio institucional de UAM.

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/671493/perona_jara_laura.pdf?s

- Petersen, D., & Gardner, C. (2011). Trastorno específico de lenguaje: Una revisión. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 10(1), 19-32.
<https://revfono.uchile.cl/index.php/RCDF/article/view/17348/18089>
- Porangaba de Madeiros, V., Valenca, L., Guimarães, L., & Cavalcante, C. (2013). Vocabulário expressivo e variáveis regionais em uma amostra de escolares de Maceió. ["Vocabulario expresivo y variables regionales en una muestra de escolares de Maceió"]. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 18(2), 71-77.
https://pesquisa.bvsalud.org/portal/?output=site&lang=pt&from=0&sort=&format=summary&count=20&fb=&page=1&skfp=true&index=&q=%E2%80%9CVocabul%C3%A1rio+expressivo+e+vari%C3%A1veis+regionais+em+uma+amostra+de+escolares+de+Macei%C3%B3+E2%80%9D.+&search_form_submit=
- Porta, E. (2021). Efectos de un programa de intervención en vocabulario y conciencia fonológica en nivel inicial sobre el nivel lector en primer grado. *Anales de Lingüística*, 2(6), 161187.
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/analeslinguistica/article/view/5177>
- Portellano, J. (2005). *Introducción a la Neuropsicología* (1ª ed.). Mc Graw Hill Education.
- Puyuelo, M., Rondal, J., & Wiig, E. (2005). *Evaluación del lenguaje* (1era ed.). Masson.
- Ramírez, G., Acosta, V., Moreno, A., Del Valle, N., & Axpe, A. (2018). El uso combinado de narraciones orales y actividades morfosintácticas para mejorar habilidades gramaticales de alumnado con trastorno específico del lenguaje (TEL). *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 48-55.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6458115>

- Ramos, J., Cuadrado, I., & Fernández, I. (2008). *Prueba para la evaluación del lenguaje oral (ELO)* (1era ed.). Editorial EOS.
- Riart, J. (1996). *Funciones General y Básica de la Orientación: Manual de orientación y Tutoría* (1era ed.). Praxis.
- Sansavini, A., Favilla, M., Guasti, M., Marini, A., Millepiedi, S., Di Martino, M., Vecchi, S., Battajon, N., Bertolo, L., Capirci, O., Carretti, B., Colatei, M., Frioni, C., Marotta, L., Massa, S., Michelazzo, L., Pecini, C., Piazzalunga, S., Pieretti, M ...
- Lorusso, M. (2021). Developmental Language Disorder: Early Predictors, Age for the Diagnosis, and Diagnostic Tools. [Trastorno del Desarrollo del Lenguaje: Predictores tempranos, edad para el diagnóstico y herramientas diagnósticas]. A Scoping Review. *Brain Sci.*, *11*(5), 1-38. <https://doi.org/10.3390/brainsci11050654>
- Santisteban, B. (2019). *Programa de juegos verbales para mejorar el lenguaje oral en niños de cinco años de una institución educativa* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. Repositorio institucional de USAT. <https://tesis.usat.edu.pe/xmlui/handle/20.500.12423/3174>
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A., & Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. (1era ed.). Ariel.
- Sito, L., & Vargas, G. (2019). Programa de desarrollo fonológico en las habilidades para el aprendizaje de la lectura en niños de cinco años. *CONCIENCIA-EPG.*, *4*(2), 11-23. <https://revistaconcienciaepg.edu.pe/ojs/index.php/55551/article/view/22>
- Susanibar, F., Dioses, A., Marchesan, I., Guzmán, M., Leal, G., Guitar, B., & Junqueira, A. (2016). *Trastornos del habla: De los fundamentos a la evaluación*. Editorial EOS. <https://franklinsusanibar.com/trastorno-de-los-sonidos-del-habla-tsh/>

- Tenorio, R., & Zulueta, I. (2018). *Programa “Jugando con los sonidos” para mejorar la conciencia fonológica en niños de 5 años* [Tesis de maestría, PUCP]. Repositorio Institucional de la PUCP.
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14352?show=full>
- Vivó, M. (2023). *El desarrollo del lenguaje infantil*. RED CENIT.
<https://www.redcenit.com/el-desarrollo-del-lenguaje-infantil-2/>
- Wren, Y., Harding, S., Goldbart, J., & Roulstone, S. (2018). A systematic review and classification of interventions for speech-sound disorder in preschool children. [Una revisión sistemática y clasificación de las intervenciones para el trastorno del habla-sonido en niños preescolares]. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(3), 419-655.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29341346/>
- Wu, Z., & Gros, J. (2014). Caregivers provide more labeling responses to infants' pointing than to infants' object-directed vocalizations. [Los cuidadores proporcionan más respuestas de etiquetado a los señalamientos de los bebés que a las vocalizaciones dirigidas a objetos de los bebés]. *Journal of Child Language*, 42(3), 538-561.
https://www.researchgate.net/publication/263100080_Caregivers_provide_more_labeling_responses_to_infants'_pointing_than_to_infants'_object-directed_vocalizations

1	FACULTAD	No aplica
2	ESCUELA	Escuela de Posgrado
3	ÁREA RESPONSABLE:	Centro de Investigación de la Escuela de Posgrado
4	APELLIDOS Y NOMBRES DEL RESPONSABLE	Salgado Lévano, Ana Cecilia
5	<input checked="" type="checkbox"/> Tesis <input type="checkbox"/> Trabajo de investigación <input type="checkbox"/> Trabajo de suficiencia profesional	EFFECTOS DE UN PROGRAMA SOBRE EL LENGUAJE ORAL EN UNA ESTUDIANTE DE 5 AÑOS DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA
6	AUTOR DEL DOCUMENTO	Córdova Carrillo, Milagros Natividad
7	ASESOR	Zapata Torres, Graciela Pilar
8	SOFTWARE PARA DETERMINAR LA SIMILITUD	TURNITIN
9	FECHA DE RECEPCIÓN DEL DOCUMENTO	16/07/2024
10	FECHA DE APLICACIÓN DEL SOFTWARE PARA DETERMINAR LA SIMILITUD	02/08/2024
11	PORCENTAJE MÁXIMO PERMITIDO, SEGÚN EL PROTOCOLO PARA LA EL USO DEL SOFTWARE	20%
12	PORCENTAJE DE SIMILITUD ENCONTRADO	14%
13	CONCLUSIÓN	El documento presentado no supera el índice de similitud permitido en la Universidad Marcelino Champagnat, según el Protocolo para el Uso del Software.
14	FECHA DEL INFORME	02/08/2024



Dra. Ana Cecilia Salgado Lévano

Coordinadora del Centro de Investigación
de la Escuela de Posgrado