



UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA DE EDUCACIÓN

Funciones ejecutivas que inciden en las dificultades de la lectoescritura en estudiantes de primero y segundo básico que presentan Trastornos Específicos del Lenguaje del Colegio Teniente Hernán Merino Correa perteneciente a la comuna de Limache.

Seminario de Grado para obtener el Grado Académico de Licenciado en Educación.

Profesor Guía: Pilar Hernández Rojas

Camila Constanza Castro Albarracín

Viña del Mar- Chile

2019

Agradecimientos

Quiero agradecer principalmente a mi hermosa familia, por acompañarme en este largo proceso, a los pilares de mi vida mi madre Maritza y mi padre Luis, por la confianza depositada en mí y por alentarme en cada situación que se me presento durante estos cinco años académicos.

A mis grandes hermanos Matías y Luis, que me han observado con orgullo durante este proceso, alentándome y dándome ánimo para poder seguir formándome como profesional.

No puedo no mencionar a mis sobrinos Julieta y Dante, que son los angelitos que iluminan mi vida y mi corazón, más de alguna vez con cada sonrisa y travesura, me entregaron la motivación necesaria para poder olvidar los obstáculos que se presentaron.

Gratifico eternamente a mi abuela, mi yaya, la persona más noble y cariñosa del universo, con la cual siempre he estado, sus palabras, abrazos y besos alegraron cada momento.

Agradezco a Héctor Sepúlveda, por ser mi segundo soporte el que me ha apoyado en los días buenos y malos, el que me entrega la contención a diario para poder seguir adelante, gracias eternas por todas tus atenciones y detalles, estoy segura de que estas orgulloso de mi y retribuyo a todo el amor que me has entregado.

A mi amiga María Jesús, decirle que la admiro por muchos motivos y que estaré eternamente agradecida porque siempre estuvimos “juntas pero no revueltas”, trabajando y apoyándonos.

Finalmente, a las docentes Pilar Hernández y Delia Torchio por haber sido participe de este gran logro, recalcándome siempre la importancia que tiene el ser perseverante, el no rendirse y finalmente lo valiente que soy.

Se despide felizmente Camila Castro Albarracín...

Resumen

La siguiente investigación corresponde a un estudio de caso centrado en un enfoque cualitativo, el cual se realizó en el Colegio Teniente Hernán Merino Correa, ubicado en la comuna de Limache. Esta investigación contempla como objetivo conocer las funciones ejecutivas que inciden en las dificultades de la lectoescritura en estudiantes de primero y segundo básico que presentan trastornos específicos del lenguaje.

Por tal motivo la presente investigación atribuye al paradigma interpretativo, debido a que se identifican las principales funciones ejecutivas que inciden en las dificultades de la lectoescritura en estudiantes de primero y segundo básico, que presentan trastornos específicos del lenguaje del colegio Teniente Hernán Merino Correa. Para el levantamiento de la información se utilizaron las técnicas de entrevistas y observación, en cuanto a los instrumentos se determinaron las entrevistas semi-estructuradas y registro anecdótico.

Finalmente, para poder analizar los datos, se utilizó la tabla N°1 de Cisternas, a través de los objetivos se elaboraron categorías y subcategorías, por lo cual la investigación procura evidenciar si se da respuesta o no a las categorías y subcategorías abordadas, por medio de las técnicas ya mencionadas.

Palabras claves: Lectoescritura, Funciones Ejecutivas y Trastornos Específicos del Lenguaje.

Abstract

The following investigation corresponds to a case study focused on a qualitative approach, which was carried out at the Teniente Hernán Merino Correa School, located in the community of Limache. This research aims to know the executive functions that affect the difficulties of literacy in first and second grade students who have specific language disorders.

For this reason, this research attributes to the interpretive paradigm, because the main executive functions that affect the difficulties of literacy in first and second grade students, who have specific language disorders of the Lieutenant Hernán Merino Correa school, are identified. For the gathering of information, the following techniques and interviews will be used, as for the instruments, semi-structured interviews and anecdotal records will be determined.

Finally, in order to analyze the data, check the table N ° 1 of Cisterns, through the objectives categories and subcategories were developed, so the research seeks to show whether the answer is given or not to the categories and subcategories addressed, through of the techniques already mentioned.

Keywords: Literacy, Executive Functions and Language Specific Disorders

Introducción

La presente investigación titulada Funciones ejecutivas que inciden en las dificultades de la lectoescritura en estudiantes de primero y segundo básico que presentan Trastornos Específicos del Lenguaje del Colegio Teniente Hernán Merino Correa perteneciente a la comuna de Limache, tiene como objetivo conocer las funciones ejecutivas que inciden en la lectoescritura, describir los aportes que presentan las funciones ejecutivas durante el proceso de la lectoescritura y finalmente determinar estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de los trastornos específicos del lenguaje y de la lectoescritura.

Los resultados que se obtengan en esta investigación, serán de gran utilidad para la creación de nuevas investigaciones, a su vez los docentes podrán comprender la importancia que conlleva el trabajar las funciones ejecutivas y utilizar las diversas estrategias que se entregan en la presentan en la presente investigación para poder trabajar y fortalecer las funciones ejecutivas y la lectoescritura.

Además, podrán visualizar la problemática que se presenta y los objetivos apuntando a la creación de supuestos que se utilizarán, también sustento teórico durante toda la investigación, finalmente se crearán las conclusiones pertinentes frente a la problemática “dificultades que se presentan en la lectoescritura, debido a que se deben trabajar las funciones ejecutivas en los estudiantes de primero y segundo básico que presentan Trastornos específicos del Lenguaje”.

Índice

Capítulo I: Planteamiento del problema	10
1.1 Antecedentes teóricos y empíricos	11
1.2 Justificación de la importancia	18
1.3 Definición del problema	21
1.3.1 Pregunta guía	21
1.3.2 Preguntas subsidiarias	21
1.4 Objetivos	22
1.4.1 Objetivo general	22
1.4.2 Objetivo específico	22
1.5 Sistema de supuestos	23
1.5.1 Supuesto 1	23
1.5.2 Supuesto 2	23
1.5.3 Supuesto 3	23
Capítulo II: Marco teórico	24
2.1 Mapa conceptual	26
2.2 Lectoescritura	29
2.3 Trastornos específicos del lenguaje	41
2.4 Estrategias pedagógicas	47
2.5 Funciones ejecutivas	52
2.6 Tipos de funciones ejecutivas	57
2.6.1 Memoria de trabajo	59
2.6.2 Control inhibitorio	62
2.6.3 Flexibilidad cognitiva	67
2.7 Bases neurobiológicas y neuropsicológicas de las funciones ejecutivas	73
2.8 Desarrollo cognitivo del individuo según Piaget	78
2.9 Etapas del desarrollo del lenguaje	81
2.9.1 Etapa pre lingüística	83
2.9.2 Etapa Lingüística	93
2.10 Fundamentación legal	101

2.10.1 Decreto N° 170 y su relación con TEL.....	102
2.10.2 Decreto N° 83 y su relación con TEL	104
2.10.3 Decreto N° 1.300 y su relación con TEL	105
Capítulo III: Marco Metodológico	106
3.1 Enfoque de la investigación y paradigma	108
3.2 Fundamentación y descripción del diseño	113
3.3 Escenario y actores.....	118
3.4 Fundamentación y descripción de técnicas e instrumentos de recogida de información	124
Capítulo IV: Estudio de campo	133
4.1 Obstaculizadores de información	134
4.2 Facilitadores para la recogida de información.....	135
4.3 Otras consideraciones	136
Capítulo V: Análisis de datos.....	137
Análisis de la información.....	138
Capítulo VI Conclusiones.....	171
Referencias bibliográficas	172
Anexos	¡Error! Marcador no definido.
Anexo I: Carta Gantt	¡Error! Marcador no definido.
Anexo II: Carta de presentación.....	¡Error! Marcador no definido.
Anexo III: Formato consentimiento Informado	¡Error! Marcador no definido.
Anexo IV: Consentimiento informado DA1	¡Error! Marcador no definido.
Anexo V: Consentimiento informado DA2	¡Error! Marcador no definido.
Anexo VI: Consentimiento informado DA3	¡Error! Marcador no definido.
Anexo VII: Consentimiento informado DA4.....	¡Error! Marcador no definido.
Anexo VIII: Consentimiento informado PEDIF.....	¡Error! Marcador no definido.
Anexo IX: Consentimiento informado FN	¡Error! Marcador no definido.
Anexo X: Consentimiento informado PS	¡Error! Marcador no definido.
Anexo XI: validación Juez experto N°1.....	¡Error! Marcador no definido.
Anexo XII: Validación Juez experto N°2	¡Error! Marcador no definido.
Anexo XIII: Validación Juez experto N°3.....	¡Error! Marcador no definido.
Anexo XIV: Modelo entrevista DA.....	¡Error! Marcador no definido.

Anexo XV: Transcripción entrevista DA1.....	¡Error! Marcador no definido.
Anexo XVI: Transcripción entrevista DA2	¡Error! Marcador no definido.
Anexo XVII: Transcripción entrevista DA3	¡Error! Marcador no definido.
Anexo XVIII: Transcripción entrevista DA4	¡Error! Marcador no definido.
Anexo XIX: Modelo entrevista PEDIF	¡Error! Marcador no definido.
Anexo XX: Transcripción entrevista	¡Error! Marcador no definido.
Anexo XXI: Modelo entrevista FN.....	¡Error! Marcador no definido.
Anexo XXII: Transcripción entrevista	¡Error! Marcador no definido.
Anexo XXIII: Modelo entrevista PS.....	¡Error! Marcador no definido.
Anexo XXIV: Transcripción entrevista PS	¡Error! Marcador no definido.
Anexo XXV: Modelo OBS1	¡Error! Marcador no definido.
Anexo XXVI: Transcripción Observación N°1.....	¡Error! Marcador no definido.
Anexo XXVII: Transcripción Observación N°2.....	¡Error! Marcador no definido.

Índice de recuadros

Recuadro N°1: Niveles de la adquisición.....
Recuadro N°2: Tipos de conductas.....
Recuadro N°3: Categorías Funciones Ejecutivas
Recuadro N°4: Déficit de inhibición
Recuadro N°5: Etapas del Desarrollo
Recuadro N°6: Cisternas Tabla N°1
Recuadro N°7: Codificación actores
Recuadro N°8: Unidad de Análisis
Recuadro N°9: Criterios de Homogeneidad y Heterogeneidad

Capítulo I: Planteamiento del problema

1.1 Antecedentes teóricos y empíricos

Durante los últimos años han surgido una serie de programas y propuestas (procesos cognitivos, Funciones Ejecutivas, entre otras), dirigidos al desarrollo de habilidades en los niños y niñas. Para tales propósitos, la neuropsicología ha elaborado un importante cuerpo de conocimientos directamente vinculado a los procesos del aprendizaje humano, que resulta central en el ámbito de la educación. Ellos presentan un marco de referencia sólido para establecer la reflexión pedagógica y el diseño de estrategias y entornos de enseñanza, adecuados a la heterogeneidad y diversidad que presenten todos los estudiantes.

Sin embargo, para nadie es un secreto, que a nivel mundial se han presentado serias debilidades en el desarrollo de habilidades básicas, como lo es el caso de la competencia lectora y escritora, siendo esta una de las principales destrezas que debe desarrollar el individuo para desenvolverse con éxito en la sociedad. Resulta preocupante, que cada vez sea más común que los niños y niñas terminen la educación básica si haber desarrollado esta destreza por completo.

Sobre esta situación, el diario ABC MUNDO (2017), publicó lo siguiente: “Un estudio del Instituto de Estadística de la UNESCO revela que los niños y adolescentes escolarizados en América Latina carecen de competencias básicas de comprensión lectora”.

Silvia Montoya, directora del Instituto de Estadísticas de la UNESCO, sostuvo que los problemas que tienen los jóvenes en comprensión lectora plantean una situación "dramática". Asumiendo, que dicha debilidad podría ser considerada como una nueva definición de analfabetismo.

En una conversación con BBC Mundo, Montoya (2017) afirma que:

"Carecer de comprensión lectora y escritora es una especie de discapacidad o de incapacidad para poder insertarse en la sociedad, poder votar y entender las propuestas de los candidatos, poder tener entendimiento de los propios derechos y deberes como ciudadano. Me parece que afecta todas las dimensiones". La experta considera la lectura como la habilidad básica, el cimiento sobre el cual se siguen construyendo las demás habilidades.

Tal y como se plantea en la cita anterior, carecer de habilidad para comprender es considerado un caso de analfabetismo. Por lo que resulta necesario, estimular la competencia lectora y escritora de los niños y niñas desde sus inicios en la escolaridad. Fortalecer pronunciación, identificación y reconocimiento de las palabras. Por lo que se considera, que las Funciones Ejecutivas juegan un papel fundamental en el desarrollo de tan importante habilidad. Entiéndase por funciones ejecutivas como, la serie de competencias transversales (cognitivas y emocionales) ligadas al desarrollo.

Sobre este tema, el portal de noticias Infosalud/investigación (2019), publicó lo siguiente:

Esperanza Bausela Herreras, profesora de Psicología Evolutiva y de la Educación del Departamento de Ciencias de la Salud de la Universidad Pública de Navarra (UPNA), ha diseñado un prototipo de aplicación para mejorar las denominadas "funciones ejecutivas" en la población infantil. La aplicación diseñada está especialmente pensada para niños y niñas con dificultades (trastorno del espectro

autista, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad u otros problemas de aprendizaje), aunque también puede utilizarse por población infantil general, y está dirigida tanto a padres y madres como a educadores.

El aporte realizado por la profesora antes mencionada, permitió reconocer, que el éxito del desarrollo de la competencia lectora se puede alcanzar a través de la potenciación de las Funciones Ejecutivas (FE) de los niños y niñas. Para efectos de esta tesis, se realizó un proceso de observación e interacción con los docentes y estudiantes de primer y segundo año básico del colegio “Teniente Hernán Merino Correa”, perteneciente a la comunidad de Limache, donde se pudo apreciar la existencia de un grupo de estudiantes con edades entre 6 y 8 años, los cuales presentan dificultades en la lectoescritura, sobre todo, aquellos niños y niñas que presentan Trastornos Específicos del Lenguaje, a quienes se les dificulta identificar y reconocer la pronunciación de las palabras.

Ante tal situación, esta investigación se enfocó en el estudio de las Funciones Ejecutivas y su incidencia en el desarrollo de la competencia de lectura y escritura de los niños con Trastornos Específicos del Lenguaje. Debido a que ellos/as son los que presentan mayor dificultad para comenzar la lectoescritura.

Para llevar a cabo este estudio se realizó una revisión bibliográfica de las investigaciones más recientes relacionadas con esta investigación las cuales son: Funciones ejecutivas, lectoescritura y Trastornos Específicos del lenguaje. De esa manera conocer como otros investigadores abordaron el tema y la utilidad de dicho aporte para el desarrollo de esta tesis.

López (2014). Proyecto terminal de carácter profesional en la Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo, para obtener el diploma de Especialidad En Docencia, titulada: “Dificultades De Aprendizaje En Lecto-Escritura En Niños Y Niñas De 6 A 8 Años. Estudio De Casos: Fundación “Una Escuela Para Emiliano”. Cuyo objetivo general fue: Elaborar un diagnóstico situacional con respecto a las características psicopedagógicas y socioculturales del niño y niñas con dificultades de aprendizaje en lecto-escritura.

La investigación del autor antes citado, se consideró de gran relevancia para el desarrollo de esta tesis, debido a que se emitieron conceptos y se aplicaron métodos que sirvieron de guía. A pesar que se trató de un estudio de casos que se llevó a cabo en la fundación “Una escuela para Emiliano” con 2 niños y 2 niñas que presentan dificultades de aprendizaje en la lectura y/o escritura. Las teorías expuestas en esta tesis en relación a las dificultades de la lectura, fueron un aporte significativo. Debido a que López, para llevar a cabo su investigación, realizó una revisión previa de las diversas dificultades de aprendizaje. Por otro lado, los procedimientos empleados para recolectar la información fueron los mismos que se tomaron en cuenta para esta investigación: la observación participativa, las entrevistas a las profesoras de educación.

Lepe, Pérez y Rojas (2018) Publicaron un Artículo científico en la revista: *Avances En Psicología Latinoamericana*, Bogotá (Colombia) Titulado: “Funciones ejecutivas en niños con trastorno del lenguaje: algunos antecedentes desde la neuropsicología”. Este artículo tuvo por objetivo, caracterizar las principales Funciones Ejecutivas que se encuentran afectadas en el trastorno del lenguaje. Para ello, se trabajó con un método de revisión narrativa. Se realizó una revisión del desarrollo del lenguaje desde la primera infancia, del trastorno del lenguaje y de

funciones ejecutivas. Los estudios reportaron que la principal función ejecutiva afectada en el trastorno del lenguaje es la memoria de trabajo, y se presentan algunos déficits en atención, flexibilidad cognitiva y control inhibitorio. Finalmente, se discute el rol de las funciones ejecutivas en el trastorno del lenguaje y las implicancias que esto tiene tanto para la evaluación como para la generación de apoyos pedagógicos pertinentes.

Es importante destacar, que la información presentada en el artículo antes mencionado fue un aporte significativo para esta investigación. Por tal motivo, los conceptos emitidos y el análisis de los resultados sirvieron de sustento para los ideales expuestos en esta investigación.

Rodríguez, (2018). Publicó un artículo en la revista: *Perspectivas Psicológicas* el cual se tituló: “La Relación Entre Funciones Ejecutivas Y Lenguaje: Una Propuesta Para Estudiar Su Relación.” El presente artículo es parte de un programa de investigación actualmente en proceso. Cuyo objetivo fue: integrar el estudio de las funciones ejecutivas y del lenguaje. Se orientó por las teorías de Vygotsky y Luria, específicamente su concepción del rol del lenguaje en la regulación de la actividad cognoscitiva.

El aporte realizado por Rodríguez, resultó de suma utilidad para el desarrollo de esta tesis. Debido a que en él se examinaron las definiciones conceptuales y operativas de la noción de función ejecutiva. La cual es una de las variables de esta tesis. Por otro lado, en el documento antes citado, se presentaron la teoría PASS y el Cognitive Assessment System como nuevas herramientas para abordar el estudio de los procesos cognoscitivos. Dichas teorías fueron tomadas en cuenta y analizadas en el marco teórico de esta tesis.

Becerra, Millán y Tirado, (2016) Seminario para optar al título de Psicopedagogo y Licenciado en Educación, Universidad Andrés Bello, Santiago de Chile, la cual se titula “Importancia De La Estimulación De Las Funciones Ejecutivas En Las Bases Curriculares De La Educación Parvularia Para La Prevención Del Sobre diagnóstico Del Síndrome De Déficit Atencional”. La metodología utilizada fue bajo un paradigma cualitativo, de tipo hermenéutica, puesto que es una interpretación personal y tiene como objetivo comprender una realidad, la cual, es el análisis de las bases curriculares de la educación parvularia, las que se componen de 3 ámbitos, 8 núcleos, aprendizajes esperados y orientaciones pedagógicas. También estará enfocada al segundo ciclo de la educación de parvularia, es decir, niños y niñas que van de los 3 a 6 años de edad.

Los resultados que se evidenciaron en la investigación, fue que al analizar los aprendizajes esperados, de cada núcleo y ámbito, se observó que respecto a la estimulación de las funciones ejecutivas, la función más estimulada fue el control inhibitorio y la de menor estimulación fue la cognición social pues no se encuentra de forma explícita en los aprendizajes esperados u orientaciones pedagógicas.

Concluyendo que al estimular las funciones ejecutivas en temprana edad se puede prevenir un sobre diagnóstico del síndrome de déficit atencional, ya que la estimulación de las funciones ejecutivas a temprana edad, permite que los niños alcancen una mayor capacidad de autorregulación y adquieran las herramientas necesarias para la solución de problemas en toda su vida.

El ideal planteado en la tesis antes mencionada, resultó un aporte valioso para el desarrollo de esta investigación. Debido a que se enfocaron en el estímulo de las Funciones ejecutivas de los niños y para ello describieron y analizaron las diversas teorías en relación a las Funciones Ejecutivas. Dichos estudios fueron tomados

como referentes para el enriquecimiento del marco teórico de la presente investigación. Al mismo tiempo que el modelo metodológico aplicado sirvió para obtener información sobre otras investigaciones.

Cabe mencionar que la investigación de Martínez, al igual que la de los demás autores, representa parte de los estudios más recientes que tienen estrecha relación al tema de esta investigación. Por lo que la información que ellos aportan en sus estudios además de ser relevantes poseen validez científica. Por tal motivo, sus aportes fueron citados y analizados para sustento de los ideales expuestos en esta tesis.

1.2 Justificación de la importancia

Como ya se ha mencionado, el desarrollo de la lectoescritura es de suma importancia para la inclusión exitosa del individuo en la sociedad. De hecho, uno de los fines de la educación es que los estudiantes sean capaces de leer y escribir. Sin embargo, se puede evidenciar que los estudiantes de primero y segundo año básico del colegio Teniente Hernán Merino Correa, presentan dificultades en el desarrollo de esta competencia. Por ende, esta investigación partió del ideal, de que un cerebro potenciado asimila mejor los aprendizajes.

Del mismo modo, esta investigación resultará de gran importancia debido a que se centró en la identificación de las Funciones Ejecutivas que inciden en el proceso de la lectoescritura en estudiantes de primero y segundo año básico que presentan Trastornos Específicos del Lenguaje del Colegio Teniente Hernán Merino Correa perteneciente a la comuna de Limache. La importancia de esta investigación radica en el hecho de conocer las causas de las dificultades en los estudiantes, debido a que es el primer paso para la búsqueda de posibles soluciones.

Con la presente tesis se busca identificar cuáles son las Funciones Ejecutivas que inciden en que estos estudiantes presenten dificultades en el proceso de la lectura y escritura.

Bauermeister, (2008) afirma que:

“Las funciones ejecutivas son actividades mentales complejas, necesarias para planificar, organizar, guiar, revisar, regularizar y evaluar el comportamiento necesario para adaptarse eficazmente al entorno y para alcanzar metas. (s.p).

Del mismo modo, Periañez y Ríos (2017), afirman que:

“Dentro de los procesos más complejos de adquisición, se encuentran las funciones ejecutivas, las cuales remiten a un conjunto de procesos complejos situados en la parte más alta de la jerarquía de operaciones cognitivas responsables del control de la conducta de los individuos”.(p.27)

Siguiendo las ideas de los autores antes mencionados, se sostiene que, si los docentes poseen conocimientos sobre las Funciones Ejecutivas que inciden en el proceso de la lectoescritura de sus estudiantes, podrían diseñar estrategias pedagógicas encaminadas a la potencialización de destrezas en cada uno de ellos/as. En el caso de esta investigación, se trata de estudiantes de 6 a 8 años de edad, diagnosticados con Trastornos Específicos del Lenguaje, quienes presentan dificultades en la lectoescritura.

Por tal motivo, esta investigación servirá de apoyo también a las docentes quienes conociendo las Funciones Ejecutivas, las cuales presentan dificultades en los estudiantes, podrán diseñar estrategias pedagógicas en base a la potenciación de

habilidades que les permitan avanzar e integrarse. Debido a que muchas veces, los estudiantes con Trastornos Específicos del Lenguaje por su condición evitan leer o pronunciar ciertas palabras en público por temor a ser objeto de burla. En tal sentido, resulta necesario que el docente conociendo la raíz del problema diseñe métodos pedagógicos para evitar la inhibición y fomentar el desarrollo cognitivo.

Por otro lado, este estudio de caso se considera un aporte valioso a la ciencia debido a la relevancia del tema servirá de utilidad para que otros investigadores la tomen en cuenta al momento de realizar sus indagaciones.

1.3 Definición del problema

1.3.1 Pregunta guía

¿Cuáles son las funciones ejecutivas que inciden en las dificultades de la lectoescritura en estudiantes de primero y segundo año básico que presentan Trastornos específicos del Lenguaje del Colegio Teniente Hernán Merino Correa?

1.3.2 Preguntas subsidiarias

1. ¿Cómo son las funciones ejecutivas que inciden en las dificultades de la lectoescritura en estudiantes de primero y segundo año básico que presentan Trastornos específicos del Lenguaje del Colegio Teniente Hernán Merino Correa?
2. ¿Cuáles son los aportes de las funciones ejecutivas que se presentan en la lectoescritura de los estudiantes que presentan Trastornos específicos del lenguaje del Colegio Teniente Hernán Merino Correa?
3. ¿Qué estrategias pedagógicas emplea el docente en el aula para el desarrollo de las Funciones Ejecutivas ante las dificultades que se presentan en la lectoescritura en estudiantes de primero y segundo año básico que presentan Trastornos específicos del Lenguaje del Colegio Teniente Hernán Merino Correa?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Conocer las funciones ejecutivas que inciden en las dificultades del proceso de la lectoescritura en estudiantes de primero y segundo año básico que presentan Trastornos específicos del Lenguaje del Colegio Teniente Hernán Merino Correa.

1.4.2 Objetivo específico

1. Identificar las funciones ejecutivas que inciden en las dificultades de la lectoescritura en estudiantes de primero y segundo básico que presentan Trastornos específicos del Lenguaje del Colegio Teniente Hernán Merino Correa, perteneciente a la comuna de Limache.
2. Describir los aportes de las funciones ejecutivas en el proceso de la lectoescritura en estudiantes de primero y segundo básico que presentan Trastornos Específicos del Lenguaje durante el proceso de la lectoescritura del Colegio Teniente Hernán Merino Correa.
3. Determinar estrategias pedagógicas que emplean los docentes para el fortalecimiento de las Funciones Ejecutivas ante las dificultades que se presentan en el proceso de la lectoescritura de estudiantes con Trastornos Específicos del Lenguaje del colegio Teniente Hernán Merino Correa.

1.5 Sistema de supuestos

Supuesto general

Las funciones ejecutivas inciden en las dificultades de la lectoescritura de los estudiantes de primero y segundo año básico que presentan Trastornos Específicos del Lenguaje del colegio Teniente Hernán Merino Correa.

1.5.1 Supuesto 1

Se piensa que al saber cuáles son las funciones ejecutivas que inciden en las dificultades, se podrá desarrollar la lectoescritura, en niños de primero y segundo año básico que presentan Trastornos Específicos del Lenguaje.

1.5.2 Supuesto 2

Se estima que si se trabaja por medio de los aportes de las funciones ejecutivas el proceso de la lectoescritura mejorará en los estudiantes que presentan Trastornos específicos del Lenguaje del colegio Teniente Hernán Merino Correa de la comunidad de Limache.

1.5.3 Supuesto 3

Se piensa que al determinar las estrategias que emplean los docentes podrían disminuir las dificultades que se presentan en la lectoescritura de estudiantes con Trastornos Específicos del Lenguaje del colegio Teniente Hernán Merino Correa.

Capítulo II: Marco teórico

En este capítulo se explicaron las diversas teorías que sustentan la investigación. Para ello se partirá principalmente de la Lectoescritura y las Funciones Ejecutivas la cual será definida partiendo del ideal de los autores Wanda y Rodríguez (2009), Delgado-Mejías y Etchepareborda (2013) , García y Bechara (2010), Lezak (1982) Mauricio, Stelzer, Mazzoni & Álvarez (2012), Pineda(2000), Fernández (2016). Al mismo tiempo que se darán a conocer las funciones de estas habilidades, su influencia en el éxito escolar y social del individuo. Así como, la clasificación y e importancia de dichas funciones en el proceso de aprendizaje en el contexto escolar.

Por otro lado, también se considera pertinente dar un breve recorrido por las bases neurológicas de las Funciones ejecutivas. Lo que permitió explicar la incidencia en el desarrollo de las competencias lectora y escritora de los estudiantes, haciendo referencia a los factores que intervienen en dicho proceso. Explicando como las dificultades de las funciones ejecutivas pueden impedir que el individuo se comunique de forma correcta a través de la lectura y la escritura. Por lo que será conveniente citar las diversas teorías en relación a los Trastornos específicos del lenguaje, tomando en cuenta a los estudiantes de primer y segundo año básico del colegio “Teniente Hernán Merino Correa” quienes manifestaron dificultades.

2.1 Mapa conceptual

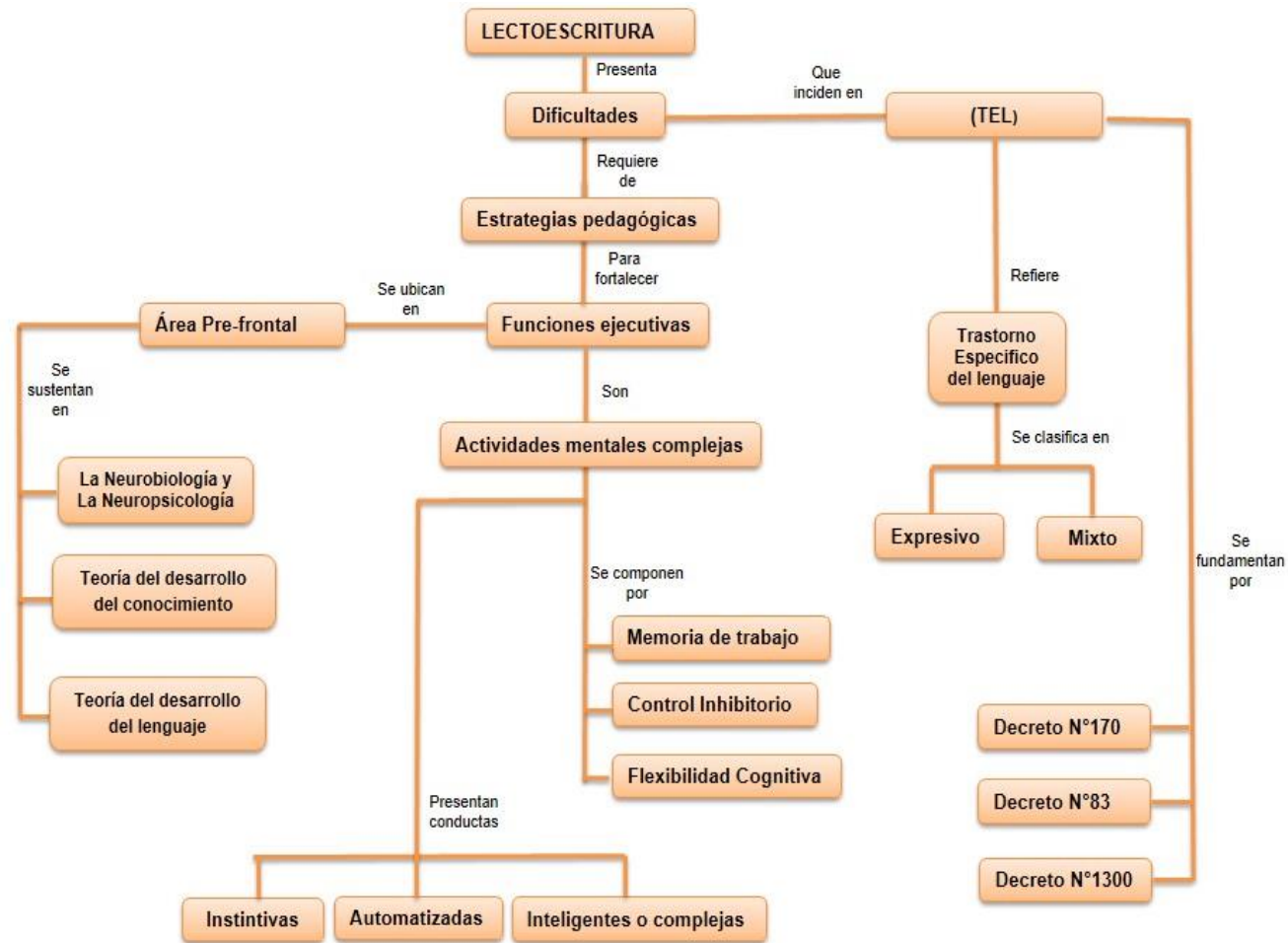


Figura N°1: Mapa conceptual (Castro, 2019)

2.2 Lectoescritura

La lectura es fundamental para el desarrollo lingüístico y cognitivo del individuo, leer es un proceso complejo ya que implica una serie de destrezas (visión, memoria, concentración) para que tal acción pueda llevarse a cabo con éxito. Para leer es preciso el reconocimiento de las palabras. Poseer la agilidad de identificar la escritura de ciertas palabras y asociarlas con su significado, lo que permitirá comprender lo que el escritor quiere expresar en el texto.

Al respecto, Carlino (2008), afirma que:

La lectura y la escritura son habilidades que se constituyen en vehículos de aprendizaje y del pensamiento. Por ello es importante que la niña y el niño desarrollen una lectura comprensiva, y una escritura creativa como forma de expresión de su pensamiento. (P.3).

Considerando lo expresado por Carlino, la lectura y la escritura son destrezas claves que permiten al individuo desarrollar su pensamiento y aumentar sus saberes, por lo que es fundamental que desde los primeros años se fortalezcan dichas habilidades en los niños y niñas. De esa manera, se garantizará que estos desarrollen capacidad para pensar e imaginar, expresar sus puntos de vista a través de la escritura de forma clara y coherente o emitir su opinión en relación a los textos leídos.

Flores (2010), indica que:

La comprensión lectora supone una competencia lingüística más o menos desarrollada que haga posible al estudiante interactuar con el texto para identificar sus marcas, palabras, enunciados, con el objeto de reconocer el sentido global haciendo inferencias, llenando información y elaborando hipótesis de significados que se comprueban o reformulan en el proceso de la lectura (p.179).

Las dificultades de comprensión lectora constituyen una actual preocupación tanto en el ámbito educativo como en el clínico. Como actividad cognitiva compleja, tiene un impacto ecológico importante en la vida de los sujetos ya que el objetivo final de la lectura supone comprender el texto que se está procesando.

Para el desarrollo de la lectura se considera una incapacidad para leer que ocurre cuando el cerebro no reconoce ni procesa apropiadamente ciertos símbolos. También se denomina dislexia. Tiene una clara relación con los trastornos del lenguaje, puesto que el fallo cognitivo que condiciona la dislexia es una alteración en las capacidades fonológicas. Por su parte la hiperlexia consiste en una capacidad mecánica de lectura excelente, pero con una pobre capacidad lectora.

Además, Urquijo (2006), (citó a Rosselli, 2001) quien planteó que:

La relación entre las funciones ejecutivas resulta a la vez, evidente y controversial. El análisis de las variables asociadas con las habilidades de lectura nos permite incrementar la comprensión no sólo de los factores subyacentes a la lectura exitosa, sino también de los problemas en su aprendizaje. Sin embargo, un grave problema que existe en el mundo hispanohablante es la carencia de pruebas destinadas a evaluar el desarrollo de procesos cognitivos básicos de niños en edad escolar. (s/n).

Las funciones ejecutivas juegan un papel importante en diferentes aspectos del aprendizaje de la lectura. Para dar continuidad al tema central de esta investigación, se explicará cómo inciden las funciones ejecutivas en el proceso de lectura. Por lo que se debe tener presente, que, para adquirir la competencia lectora, es esencial dominar el abecedario y entender qué significan las palabras. Por ello, cuyas habilidades de la función ejecutiva limitadas pueden tener dificultades con la lectura.

Se puede percibir que los estudiantes con Trastornos específico de lenguaje, observados para este estudio de caso, presentaban dificultades en la memoria de trabajo. Debido a que la docente les explicaba varias veces la pronunciación de un sonido y minutos después les costaba recordar la pronunciación correcta de la totalidad de los sonidos explicados. Manifestando limitantes al leer las palabras indicadas.

Por consiguiente, los niños tomados en cuenta para este estudio de caso solo eran capaces de pronunciar palabras familiares acompañadas de ilustraciones. Lo que permite afirmar que no realizaban lectura, solo asociaban la imagen y pronunciaban las palabras. Los problemas con la memoria funcional, una función ejecutiva clave, evitan que los niños recuerden la pronunciación de los sonidos que conforman dichas palabras. Afectando la capacidad para leer.

Otro caso particular, fue lo apreciado en un grupo de niños. Quienes se esforzaban por deletrear con fluidez las palabras, pero carecían de agilidad para comprender lo que leían. Debido a que centraban su atención en deletrear palabras. Por lo que se observará a niños capaces de traducir lo que estaba escrito sin tener la mínima idea del significado de las palabras que logró decodificar. Generando problemas en la comprensión general de un texto.

En relación a la influencia de las funciones ejecutivas y el dominio de la competencia lectora Urquijo (2006), en su artículo publicó lo siguiente:

Por otra parte, existen estudios que permiten relativizar las relaciones entre habilidades cognitivas y el dominio de la lectura. Por ejemplo, Purvis y Tannock (1997), encontraron que las deficiencias de los niños con dificultades de lectura son consistentes con déficit en la semántica básica del procesamiento del lenguaje, pero no con un déficit de alto nivel en las funciones ejecutivas. Para Sengstock (2001), (citando a Rumsey, 2004) investigó niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad y niños con dificultades en la lectura (RD). Sus

resultados indican que Los niños con ADHD demuestran dificultades en muchas áreas de las funciones ejecutivas, aunque no presentan un déficit en la memoria de trabajo verbal que resulta característico de niños con dificultades de lectura. Lee et al. (2004) investigaron la resolución de problemas algebraicos verbales. (s.n).

Las ideas planteadas en la cita anterior expresan que cuando un niño refleja dificultad para el desarrollo de la competencia lectora de acuerdo a los parámetros establecidos según su edad, es indicio de dificultades en las funciones ejecutivas. Por lo que la relación entre las funciones ejecutivas resulta a la vez, evidente y controversial. El análisis asociado con las habilidades de lectura permite incrementar la comprensión no sólo de los factores subyacentes a la lectura exitosa, sino también de los problemas en su aprendizaje.

Se debe tener en cuenta, que para aprender algo nuevo se requiere de esfuerzo. Para desarrollar la competencia lectora ocurre lo mismo. El esfuerzo que deben realizar los niños es mantenerse atentos e ignorar las distracciones. Los niños/as con dificultades del funcionamiento ejecutivo a menudo tienen problemas para enfocarse. Tienen problemas para concentrarse durante un tiempo. Ocasionando que desarrollen la fluidez lectora y comprendan el mensaje.

Por consiguiente, se puede afirmar que la memoria de trabajo, control inhibitorio y el pensamiento flexible son funciones ejecutivas claves que ayudan a los niños a ser mejores lectores. Estudiantes que presentan problemas en esta área pueden

tener dificultad para entender lo que leen pero, con apoyo y recursos adicionales, estos chicos pueden convertirse en lectores fluidos.

Por otro lado, Cassany (2003) expresa: “Es evidente que aprender a leer y escribir es en las sociedades modernas desarrolladas, algo más que adquirir la capacidad de asociar sonidos y grafías o de interpretar y utilizar un código. Estar alfabetizado.”(p. 42). Siguiendo el ideal de Cassany, se sostiene que leer y escribir más que la simple acción mecánica de deletrear lo que está en la hoja o transcribir códigos, son procesos de interacción y transmisión de un mensaje. Cuando se lee un texto se está conociendo el ideal de un autor. Se está adquiriendo un mensaje el cual se debe comprender teniendo en cuenta el contexto o situación en la que se emite dicho mensaje. En el caso del grupo de estudiantes tomados como muestra para este estudio de caso. Se pudo conocer que son capaces de transcribir códigos en el papel. Pero no son capaces de producir oraciones coherentes en un orden comprensibles. Esto se debe a que aún no han desarrollado la capacidad de pensar de forma ordenada y reproducir sus pensamientos a través de la escritura.

Recuadro N°1: Niveles de adquisición.

Daniel Cassany (2003), (cita a Colomer y Campos, 1991), quien identifica cuatro niveles en la adquisición y el dominio de la lengua escrita, que se integran entre sí.

Nivel ejecutivo	Es la capacidad de traducir un mensaje del modo escrito al hablado y viceversa. Implica el dominio del código y es el que la escuela trabaja de forma casi exclusiva. Recordemos que la mayoría de prácticas escolares van en esta dirección: lectura en voz alta, dictado, ejercicios ortográficos, etc., comprobaciones de la adquisición del código y del grado de conocimiento de las reglas que lo regulan.
Nivel funcional	Coincide la lengua escrita cómo un hecho de comunicación interpersonal que permite resolver las exigencias cotidianas y que por lo tanto implica, además, el conocimiento de las características de ciertos tipos de texto. ¿Quién no ha necesitado alguna vez escribir una instancia, un currículum, una carta de reclamos o de presentación? Son textos que precisan otros conocimientos además de los estrictamente referidos al código.
Nivel instrumental	Permite buscar y registrar información escrita. Aquí es donde seguramente se produce la mayor paradoja escolar. Para resolver un problema de matemáticas hay que interpretar un enunciado, seguir un proceso repleto de anotaciones y cálculos y, finalmente, formular un resultado. En todos los casos, la lengua es instrumento al servicio de las matemáticas. Lo que permite reconocer la importancia del dominio instrumental del lenguaje, oral o escrito. Debido a que es lo que permitirá adquirir los demás conocimientos. Es por ello que se considera uno de los propósitos esenciales de la educación. La enseñanza de la lectura y escritura.
Nivel epistémico	Se refiere al dominio de lo escrito como el de una forma de pensar y de usar el lenguaje, de manera creativa y crítica. Estructuración del lenguaje y ordenación del pensamiento se encuentran en perfecta armonía y una al servicio de la otra.

El desarrollo de la competencia lectora puede construirse a través de la participación de los niños en prácticas cotidianas, vinculadas al uso funcional y al disfrute de la lectura, en la familia y en la escuela. La estimulación adecuada de esta competencia generará hábitos de lectura en el niño y le garantizará múltiples beneficios como mejoras en la expresión oral, aumento de conocimiento, aumento del vocabulario.

Al respecto, Solé (2004, p.50), sostiene que la competencia lectora se asienta sobre tres ejes:

- Aprender a leer.
- Leer para aprender, en cualquier ámbito académico o cotidiano, a lo largo de toda nuestra vida.
- Aprender a disfrutar de la lectura haciendo de ella esa acompañante discreta y agradable, divertida e interesante que jamás nos abandona.

Aprender y enseñar a leer es, sin ninguna duda, una de las tareas más importantes a las que se enfrenta todo individuo de cualquier sociedad. Los esfuerzos y recursos tanto sociales, como materiales y cognitivos, se ponen en esta actividad, reflejan bien la prioridad que ésta tiene como base para la construcción de la mente y como requisito para la adaptación e integración social.

Es indiscutible, que los procesos ejecutivos son esenciales en la adquisición de la lectura, puesto que explican las diferencias individuales en atención sostenida ante tareas en las que es esencial evitar la distracción, fundamental evitar la aversión a la demora, inhibir cualquier tendencia hacia la distracción, mantener información al

tiempo que se procesa la información verbal, usar con flexibilidad los recursos cognitivos y guiar todo ello de forma auto controlada y planificada en dirección a una meta, representada por la comprensión y el aprendizaje. Las funciones ejecutivas son de gran importancia debido a que participan en el control consciente de las actividades para el desarrollo y aprendizaje humano, y en el aprendizaje de una de las habilidades más complejas y costosas a las que el individuo se ve sometido culturalmente como es la de leer y escribir. En este sentido, se afirma la estrecha relación que existe entre funciones ejecutivas y el desarrollo de la lectura y la escritura.

Al respecto, Peralbo, Brenlla , García y otros en el ACTA do 12º COLÓQUIO de PSICOLOGIA e EDUCAÇÃO titulado : “Las Funciones Ejecutivas Y Su Valor Predictivo Sobre El Aprendizaje Inicial De La Lectura En Educación Primaria” expresaron lo siguiente:

Leer requiere, sin duda, de un alto control atencional y la inhibición de conductas dominantes que sustraen al sujeto del control de la tarea y rompen la continuidad de la lectura y del aprendizaje. En un momento en el que la automatización de los procesos implicados en la lectura aún es incipiente, un alto grado de control inhibitorio ayudará a persistir en la tarea de lectura, a evitar la distracción y a concentrar los recursos cognitivos en la supervisión consciente el proceso. En cualquier caso, es extraordinariamente significativo el papel de la Memoria de Trabajo como base sobre la que parece asentarse el procesamiento lector. Los niños con dificultades en esta función obtienen los peores resultados en prácticamente todas las tareas de lectura. (p.88).

Los autores antes mencionados, expresan la relación entre las FE y el desarrollo de la competencia lectora. Donde se evidencia que las dificultades tanto en el control inhibitorio como en la memoria de trabajo imposibilitan la adquisición de la destreza.

Porque si el individuo no logra mantener su atención a la actividad que está realizando y carece de agilidad para recordar la pronunciación de las letras y el significado de las palabras, requerirá de esfuerzos y mayor estimulación para el alcance de dicha habilidad. De hecho, en la cita anterior se confirma que los niños que presentan déficit en la memoria de trabajo manifiestan un bajo rendimiento en el desarrollo de la competencia lectora, debido a que si no logran recordar el significado de las palabras se les dificultará comprender el mensaje expresado en el texto. Es por ello que durante la fase de observación en esta investigación se pudo apreciar casos de niños con Trastornos Específicos del Lenguaje, capaces de deletrear lo que está escrito en los textos, sin embargo, no tienen claridad de lo que quiere decir el autor en su escrito. Siendo esta deficiencia la principal causa de su bajo rendimiento académico.

Aunque se han dado a conocer casos de estudiantes con TEL con un rendimiento medio en lectura y escritura, lo cierto es que el alumnado con TEL suele tener muchas dificultades para el aprendizaje de ella.

Atelga, (2014), afirma que se presentan:

- Dificultades para recordar el alfabeto.
- Lectura lenta con vacilaciones, rectificaciones, silabeos y pérdida de línea.
- Rechazo a tareas escolares que impliquen lectura y la escritura.
- Comete un número elevado de faltas de ortografía natural.
- Le cuesta integrar las reglas ortográficas trabajadas en clase.
- Presenta dificultades a la hora de realizar un dictado (no sigue, se pierde, etc.). Comete un número elevado de errores en los copiados.
- Dificultades significativas en la calidad del grafismo y la organización del espacio.
- Mayor dificultad para el aprendizaje de lenguas (castellano/gallego, inglés...).

Sobre las dificultades que presentan los estudiantes de ocho a nueve años en la competencia lectora y escritora, el autor antes citado, afirma que:

En esta etapa puede haber alumnos con TEL que ya hablen y se comuniquen con un lenguaje formal más o menos elaborado, lo que pudiera incluso hacer pensar en una posible superación de los problemas. Por desgracia la realidad es diferente. En estas edades hay que tener mucho cuidado para no quitar apoyos al alumnado con TEL de forma prematura. (p.42)

A continuación, se describen las características del alumnado con TEL en los cursos medios y superiores de la etapa de educación primaria. Por la heterogeneidad de los TEL, tanto en los perfiles lingüísticos de los afectados como en los grados de gravedad de los trastornos, las características descritas pueden no encontrarse aún

en alumnos con una afectación mayor, que mantendrían las características del alumnado con TEL descritas en las etapas anteriores

Partiendo del ideal de ATELGA (2014), quien afirma lo siguiente:

- Bajo nivel lector, con una lectura lenta y laboriosa.
- Su lectura puede presentar repeticiones, rectificaciones y vacilaciones.
- Baja comprensión lectora: tienen dificultad con la comprensión de los textos, muchas veces porque no comprenden su vocabulario.
- Por sus escasas habilidades narrativas tienen dificultad para la redacción de composiciones escritas.
- Elevado número de faltas de ortografía arbitraria y/o reglada.
- Le cuesta integrar las reglas ortográficas trabajadas.
- Comete un número elevado de errores de sintaxis escrita que son un reflejo de los errores presentes en el lenguaje oral.
- Presenta dificultad a la hora de identificar elementos morfosintácticos.
- Presenta dificultad a la hora de realizar un dictado (no sigue, se pierde, etc.).
- Presenta dificultad a la hora de tomar apuntes.
- Presenta problemas en la calidad del grafismo y la organización del espacio.

2.3 Trastornos específicos del lenguaje

Teniendo en cuenta que los actores a estudiar de esta investigación estuvieron conformados por los docentes del establecimiento para ello fue necesario indagar en relación a las investigaciones realizadas sobre el tema. Lo que permitió conocer a profundidad esta patología y sustentar las hipótesis planteadas sobre la incidencia de las funciones ejecutivas en el proceso de la lectura y escritura en los niños diagnosticados con este trastorno.

El trastorno Específico del Lenguaje, es un trastorno de alta prevalencia y persistencia, por lo que afecta significativamente tanto el desempeño académico como el desarrollo socio-afectivo de los niños/as que lo padecen, por tal motivo, resulta relevante que los padres se preocupen por buscar apoyo y puedan compensar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación social que estos niños/as enfrentan a raíz del trastorno que presentan.

Sobre el Trastorno Específico Del Lenguaje, el Departamento De Salud Y Servicios Humanos De Los EE. UU, 2011, afirma que: El trastorno específico del lenguaje, TEL (Specific Language Impairment, SLI) es un trastorno que retrasa la adquisición del lenguaje en niños que no tienen pérdida de audición ni ninguna otra causa de retraso en su desarrollo. El trastorno específico del lenguaje también se conoce como trastorno del desarrollo del lenguaje, retraso en el lenguaje o disfasia de desarrollo. Es una de las discapacidades del aprendizaje más comunes durante la niñez, que afecta aproximadamente del 7 al 8 por ciento de los niños. El impacto del TEL persiste en la edad adulta. (s.n).

En conformidad con lo expuesto en la cita anterior, se afirma que aun cuando el niño no presente problemas de audición puede manifestar dificultad para expresarse a través de la oralidad. Esta situación se percibió en ocho niños del Colegio Teniente Hernán Merino Correa, quienes poseían buena capacidad de audición pero, se les dificultaba pronunciar palabras con fluidez. Sobre todo palabras con la consonante r. tendían a confundir la pronunciación del fonema /d/por el de la //, omisión de verbos y tendencia a tartamudear. Ocasionando serias barreras al momento de comunicarse e integrarse al grupo. Del mismo modo, la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2013) define el trastorno del lenguaje como:

Un problema de la comunicación que se manifiesta en dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje que no pueden ser explicadas por factores personales o sociales de relevancia. Los niños que presentan trastorno del lenguaje tienen un adecuado desarrollo sensorial, emocional y social, en presencia de oportunidades lingüísticas potenciadoras y sin déficit intelectual. Este trastorno tiene una alta prevalencia en la población infantil entre 3 a 6 años. (s/n).

Los estudios realizados por APA (2013), confirmaron que los niños con TEL empiezan a hablar tarde y quizás no digan ninguna palabra hasta que cumplan los 2 años de edad. A los 3 años, es posible que hablen, pero sin que se les entienda. A medida que crecen, los niños con TEL tendrán dificultad para aprender nuevas palabras y conversar, tener dificultad para usar verbos es algo muy típico del TEL. Los errores más comunes de un niño de 5 años de edad con el TEL incluyen omitir la “s” al final de los verbos conjugados en presente, no pronunciar la terminación de los verbos en pasado, y hacer preguntas sin los verbos auxiliares “ser” o “hacer”. Por lo general, suele ser un padre o un profesor de preescolar o de básica, serán quienes percibirán que un niño podría tener TEL, pero para un correcto diagnóstico deben participar varios profesionales, incluyendo primordialmente al fonoaudiólogo,

un profesional de la salud capacitado para evaluar y tratar a niños con problemas del habla o del lenguaje.

Cabe mencionar que las habilidades en el lenguaje se miden usando herramientas de evaluación que determinan la capacidad del niño de construir frases y mantener las palabras en el orden correcto, el número de palabras en su vocabulario y la calidad de su lenguaje hablado. Hay una cantidad de pruebas diseñadas para diagnosticar el TEL. Algunas de las pruebas usan interacciones entre el niño y títeres u otros juguetes. De esta manera, se pueden evaluar las normas específicas de la gramática, especialmente el uso incorrecto de los tiempos verbales. Estas pruebas se pueden utilizar con los niños de 3 a 8 años de edad y son especialmente útiles para identificar a los niños con el TEL, en cuanto entran en la edad escolar.

Gallego y Rodríguez (2009), afirman que las alteraciones en el desarrollo del lenguaje pueden deberse a múltiples causas:

- En primer lugar, pueden formar parte de un déficit cognitivo más amplio como ocurre en el caso de la discapacidad intelectual, el autismo infantil primario y otros trastornos generalizados del desarrollo (TGD).
- Pueden ser debidos a una privación de estimulación como consecuencia de un déficit sensorial, como es el caso de las sorderas e hipoacusias, o polisensorial como en la sordoceguera.
- Los contextos sociales inadecuados pueden producir también retrasos de lenguaje debidos a falta de estimulación o distorsiones, como en el caso de trastornos asociados a contextos multiculturales o plurilingüismo.
- Finalmente, hay un conjunto de trastornos para los que no existe una causa específica evidente.

Durante muchos años, cuando se produce una alteración en el desarrollo del lenguaje sin que exista déficit sensorial o motor, déficit intelectual, lesión neurológica o falta de estimulación social, es decir cuando el niño/a muestra un retraso y distorsión en el desarrollo del lenguaje y no es sordo, deficiente mental o autista y se desarrolla en un entorno sociocultural adecuado. La causa más probable de estos trastornos es una disfunción neurológica de algún tipo, pero no hay evidencia concluyente. También parecen intervenir factores genéticos como ponen de manifiesto algunos estudios.

Como se ha explicado en los párrafos anteriores, el trastorno específico del lenguaje (TEL), se trata de niños/as que se desarrollan normalmente en todos los aspectos excepto en lenguaje. El diagnóstico se hace por exclusión de causas neurológicas, sensoriales, motoras, sociales o intelectuales que puedan explicar el trastorno. El criterio diagnóstico básico es que las producciones lingüísticas estén por debajo de las esperadas para su edad con lenguaje distorsionado y la impresión de desarrollo normal en otras áreas.

En consecuencia, este tipo de trastorno afecta esencialmente a la producción o expresión lingüística, la comprensión de enunciados concretos que requieren un procesamiento sintáctico específico y cuya estructura no mantiene el orden canónico. Para situar el TEL, se pueden utilizar diversas estrategias. Artigas, Rigau, García (2008, p.24) presentan las siguientes:

- Información aportada por los padres.
- Informes del colegio o guardería.
- Preguntas directas al niño.
- Observación del lenguaje espontáneo durante la consulta.

- Cuestionarios para padres y educadores.
- Grabaciones.
- Tests específicos de lenguaje (Test de Vocabulario de Boston, PPVT, ITPA, PLON)
- Test del desarrollo (Bayley III)
- Test de inteligencia (K-ABC, WISC IV)

Las estrategias mencionadas por los autores antes citados, permiten que los profesionales emitan un diagnóstico adecuado de esa manera poder indicarle el tratamiento y a su vez descartar la posible presencia de otros trastornos como el Trastorno del Espectro autista. Debido a que el motivo de consulta en un Trastorno De Espectro Autista (TEA) suele ser un retraso en el lenguaje. Para diagnosticar el TEA se debe valorar la capacidad de relación del niño con sus iguales, el uso del lenguaje gestual y la capacidad de desarrollar un juego simbólico. No siempre es fácil o posible establecer los límites entre TEL y TEA, puesto que los autistas presentan los mismos trastornos del lenguaje que los niños no autistas.

Al respecto, Artigas, Rigau, García (2008) afirman que:

Se puede considerar, de acuerdo con la escala Llevant, que un niño está retrasado en la adquisición del lenguaje si a los 16 meses no ha iniciado la expresión de palabras aisladas con sentido propositivo o si a los 2 años no construye frases de 2 palabras. (p.179)

La cita anterior expresa las señales de alerta que permiten identificar que el niño presenta TEL, por lo que como docentes, padres, madres y cuidadores deben tener en cuenta la edad y la capacidad de construcción de palabras o frases en los niños. Por lo que se considera importante que ante cualquier señal acudir a un especialista, debido a que mientras más temprano se apliquen las terapias pertinentes se obtendrán mejores resultados.

2.4 Estrategias pedagógicas

El atender niños con Necesidades educativas especiales requiere de muchas actitudes por parte del docente. Puesto que para que el niño adquiera destrezas necesarias es preciso que este bajo la tutoría de un docente que conozca los procesos de asimilación de los conocimientos del niños o niña. En primer lugar es necesario aclarar que todos los niños adquieren habilidades de forma diferente. Aprendiendo y explorando el mundo según la percepción que este posea. En el caso de los niños/as con Trastornos Específicos del Lenguaje, el profesor no solo se debe centrar en su dificultad, sino que debe observar que les gusta realizar, cuáles son sus habilidades y a partir de estas proceder al potenciar dichas destrezas y ayudarle a superar sus debilidades.

Hasta ahora se ha observado que estos estudiantes han sido integrados a las aulas pero no han sido incluidos en la práctica pedagógica ni en las planificaciones. Para que la práctica pedagógica en el aula sea un éxito, es necesario que el docente en primer lugar diagnostique la situación de cada estudiante. Debe organizarse, reunirse con los representantes para pedir su apoyo en el proceso y, diseñar estrategias precisando con claridad ¿Qué quiere lograr? ¿Cómo lo quiere lograr? ¿Para qué lo quiere lograr? Y ¿en cuánto tiempo espera alcanzar los objetivos?

El éxito de la inclusión de niños con TEL al proceso de enseñanza y aprendizaje depende de la disposición y estrategias pedagógicas empleadas por la o el docente. Las estrategias juegan un papel fundamental para el alcance de los objetivos.

Sobre las estrategias, el diccionario de la Real Academia Española (2013), afirma que: "estrategia, hace referencia al arte de coordinar acciones y de maniobrar para

alcanzar un objetivo o un proceso. Es habilidad, talento, destreza, disposición, creatividad, inspiración, disciplina, técnica para hacer algo.

Por su parte, Edgar Morín (1990), plantea lo siguiente:

La estrategia permite, a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción. La estrategia lucha contra el azar y busca información. (p. 113)

Para hacer referencia a las estrategias pedagógicas, resulta importante resaltar la opinión de la Dra. Julia Añorga Morales (2012) sobre el desempeño profesional pedagógico, el cual define como:

Las transformaciones positivas en el desarrollo intelectual, físico y espiritual del hombre a partir de conocer, interiorizar y concientizar sus problemas cognitivos y afectivos, sus destrezas y aspiraciones, con suficiente racionalidad y motivación por la profesión y por la vida, de acuerdo con un contexto social determinado, evidenciándolo en el desempeño, con una intención creadora, para contribuir con sus competencias y su producción intelectual y/o de bienes materiales al comportamiento y funcionamiento de su entorno laboral-profesional, familiar y comunitario, mediante su satisfacción en lo personal,

profesional, ecológico, socioeconómico, y de sus propias virtudes humanas. (p.19)

En la cita anterior, la Dra. expresa la función del docente en el aula, como ente encargado de transformar, desarrollar habilidades y actitudes en los estudiantes. El docente es el responsable de la inclusión y el desarrollo social del niño por lo que debe aplicar en sus prácticas pedagógicas herramientas adecuadas a las necesidades e intereses de sus estudiantes. Al respecto, Cabrera Berrezueta, (2015) define las estrategias Pedagógicas como: "el proceso de organización en etapas, objetivos y acciones a desarrollar a corto, mediano y largo plazo, para la concreción de las competencias profesionales pedagógicas que mejoren la actuación de los docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje" (p. 6). En tal sentido se sostiene que las estrategias pedagógicas son aquellas actividades que emplea el docente en el aula para enriquecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes. La variedad de didácticas sugeridas por dichas estrategias ayuda a fortalecer aprendizajes significativos permitiéndole al estudiante la interacción del objeto con su saber.

Teniendo en cuenta que por lo general los niños con TEL requieren de esfuerzo para la asimilación de los contenidos, Lara (2015) propone una serie de estrategias pedagógicas que el docente debe tomar en cuenta en el aula de clases. En primer lugar sostiene que la docente debe acudir al uso de apoyos visuales cuando le este impartiendo cualquier contenido de esa manera se garantizará la asimilación del conocimiento. Dichas estrategias pueden ser: el empleo de imágenes significativas para el niño/a. De igual forma, para reforzar la mesa de trabajo además de usar tarjetas o pictogramas es conveniente emplear recursos audiovisuales coloridos y atractivos para el aprendizaje del vocabulario. Anticipar información sencilla,

estructurada y con apoyos ante cualquier actividad escolar fuera de la rutina habitual.

De igual modo, Lara (2017) expresa que:

El contacto visual docente alumno es fundamental para obtener la atención durante la clase es por ello que se debe situar al alumno con TEL en un lugar donde mantenga contacto ocular continuo con el profesor y le permita contemplar toda el aula. Es a través de la “vista” como muchos niños con TEL comprenden y se comunican con su entorno. Se conseguirá que se comunique con nosotros mediante la comunicación no verbal y evitaremos que se gire o se levante para intentar comprender. (s.p)

La forma en la que el docente se dirija al niño resulta una estrategia clave para la asimilación y estimulación del lenguaje. Es por ello que la entonación y ritmo deben ser de forma clara y más pausada. Es necesario hablarle más despacio de lo habitual, sin romper la entonación y prosodia natural, utilizando frases sencillas adaptadas a su nivel de producción y comprensión del lenguaje, evitando enunciados interrumpidos o desordenados. Apoyar el lenguaje con gestos naturales que favorezcan la comprensión del mensaje. Es muy importante substituir las preguntas directas (¿Qué es esto?, ¿qué quieres?), por preguntas de alternativa forzada (¿Qué es un auto o avión?, ¿Qué quieres lápiz o plumón?). Evitar el lenguaje indirecto. Por ejemplo: hacer explícito que el mensaje va dirigido a ellos “Marco vamos al patio” en lugar de “todos al patio”. No dar al niño más de una instrucción a la vez y no corregirle de forma directa (“así no se dice”).

De igual modo, cuando se tiene en el aula de clases uno o más niños/as con TEL es necesaria la aplicación de estrategias que permitan desarrollar el lenguaje del

alumno. La técnica de la expansión, de la extensión y de la incorporación es ideal. Se propicia situaciones donde a partir de las emisiones del niño el adulto hace un comentario que repite el enunciado del niño pero, añadiendo modificaciones sobre los errores, ampliando su extensión o incorporando el enunciado infantil a un enunciado adulto más. Emplear la imitación o modelado. Normalmente se emplea en situaciones de interés para el niño y se trata de ofrecerle modelos que pueda imitar, como un modelo de pregunta para que pida un juguete a un compañero.

Otra de las estrategias pedagógicas es la imitación, consiste en repetir exactamente el enunciado del niño para mostrarle lo que se ha comprendido y que se desea seguir conversando. Poner en duda: se trata de que tome conciencia del error, poniendo en duda lo que acaba de decir, provocando así la autocorrección. Por ejemplo: Adulto: “¿de verdad que se dice Caperucita Doja?”. Y dar respuestas falsas y paradójicas intentando que responda a la pregunta planteada.

Lara (2015) en Red Cenit presenta los cuentos infantiles y el rincón de juegos como otra excelente estrategia para favorecer el lenguaje del niño/a. El docente debe asegurarse que los cuentos infantiles posean contenido lingüístico apropiado al nivel de los niños con TEL. Uso de libros con imágenes que representen fielmente el texto narrado. En el caso del juego, se debe apoyar su participación en el juego mediante la mediación del docente indicándole las instrucciones, servir de modelo para que imite, enseñarle patrones de juego para que pueda repetirlos en otras ocasiones con sus compañeros. Adaptar algún rincón del aula al nivel de juego del niño con

2.5 Funciones ejecutivas

Ninguna persona nace con las habilidades necesarias para poder desenvolverse e integrarse en la sociedad. Desde el momento del nacimiento, el ser humano va adquiriendo destrezas por exploración, imitación y estímulo. Durante los primeros años, comienza a observar todo aquello que le rodea, a reconocer y asociar. Y es a través de estímulos e imitación como va adquiriendo capacidades y desarrollando destrezas.

Cabe destacar que Lezak (1982) fue quien introdujo el concepto de funciones ejecutivas en Neuropsicología, ha ido recaudando interés su caracterización teórica y su significación clínica. El acercamiento entre las posiciones de la Neuropsicología tradicional con las investigaciones acerca de los procesos psicológicos básicos, llevadas a cabo desde la Psicología Experimental de orientación cognitivista, han supuesto una importante fuente de hipótesis teóricas y de hallazgos empíricos, que han beneficiado a ambas disciplinas. Efectivamente, los neuropsicólogos han encontrado, en los estudios cognitivos, diversos paradigmas y técnicas de investigación cuyo rigor metodológico, sobrepasa el de los acercamientos clínicos tradicionales.

En este mismo orden de ideas, Wanda y Rodríguez (s/f), exponen que las Funciones Ejecutivas: “Surgen de la neuropsicología para representar lo que la psicología cognoscitiva tradicionalmente ha asociado con su objeto de estudio: los procesos mentales superiores y la actividad voluntaria que algunos entienden como expresión de la conciencia y la intencionalidad.” (p.43).

Sin embargo, en la última década estas funciones están siendo motivo de investigación en el aprendizaje, en relación con las habilidades o herramientas de la mente que los estudiantes utilizan para planificar, supervisar, controlar y autorregular la adquisición de objetivos de conocimiento que se han buscado conseguir.

Sobre las Funciones ejecutivas, Delgado, Mejías y Etchepareborda (2013) afirman que: “son un conjunto de procesos cognitivos que permiten la organización temporal tanto del comportamiento, como del lenguaje y el razonamiento, para la resolución de problemas internos y externos”. (p.19). Las funciones ejecutivas permiten al individuo coordinar sus acciones, controlar emociones que le permitirán adquirir un aprendizaje significativo e interactuar en la sociedad.

García y Bechara (2010), (citan a Lezak, 1982; Mauricio, Stelzer, Mazzoni & Álvarez, 2012; Pineda, 2000) quienes definen las funciones ejecutivas como:

“Un conjunto de procesos cognitivos, afectivos y motivacionales destinados al control consciente del pensamiento lo que permite la anticipación de la conducta, el establecimiento de metas, la autorregulación tanto de las operaciones mentales como de la conducta para la resolución eficaz de un problema.”

Tal y como se había explicado en el párrafo anterior, las funciones ejecutivas son una serie de procesos mentales que permiten coordinar las acciones y el comportamiento, lo que le garantizará el cumplimiento de metas y el control de impulsos.

Es importante mencionar, que una de las principales características de las funciones ejecutivas es su independencia del “input”, es decir, los mecanismos ejecutivos coordinan información procedente de distintos sistemas de entrada (percepciones de distintas modalidades sensoriales), procesamiento (atención, memoria o emociones) y salida (programas motores). En este sentido, las funciones ejecutivas son responsables tanto de la regulación de la conducta que se manifiesta como de la regulación de los pensamientos, recuerdos y afectos que promueven un funcionamiento adaptativo. Por otro lado, con el propósito de alcanzar los objetivos planteados, los mecanismos ejecutivos se coordinan tanto para recuperar información almacenada en el pasado como para estimar y anticipar los posibles resultados de distintas opciones de respuesta en el futuro.

Fernández (2016), afirma que:

Las funciones ejecutivas están relacionadas con el proceso de autorregulación, y es considerada la mejor herramienta para resolver problemas, tomar decisiones, regular la conducta cognitiva, ejecutar nuevas tareas. La capacidad para regular nuestras conductas, especialmente aquellas de mayor complejidad solo se pueden llevar a cabo a través del buen funcionamiento de las funciones ejecutivas. (p.20).

Por tal motivo, resulta de gran utilidad que los docentes posean conocimientos sobre las Funciones ejecutivas, debido a que es en el contexto escolar donde se comienzan a evidenciar las fallas de las funciones ejecutivas en los niños. Se comienzan apreciar dificultades como el prestar atención, seguir instrucciones,

control de emociones y comunicar verbalmente necesidades y deseos. Si el docente posee las capacidades para determinar las fallas en las funciones específicas de sus estudiantes, podrá ayudarlos a adquirir destrezas que por sí solos no podrían alcanzar, garantizándole el éxito.

Recuadro N°2: Tipos de conductas que presentan las funciones ejecutivas (Rojas, 2017).

Las conductas instintivas:	Las conductas automatizadas:	Las conductas inteligentes o complejas:
Estas se evidencian ante la presentación de un estímulo doloroso, que genera la reacción conductual refleja de distanciarse del estímulo.	En la medida que se logra el dominio de ellas se pueden automatizar, como lo son andar en bicicleta o manejar un vehículo.	Estas son aquellas que requieren planificación, monitoreo de los resultados en curso y flexibilidad.

(p.19).

Es importante mencionar que las funciones ejecutivas están implicadas prácticamente en cualquier actividad laboral que requiera organización, planificación, resolver problemas, tomar decisiones o manipular datos, se hará uso de las funciones ejecutivas. Por consiguiente, se emplean tanto para cocinar un pastel, como para planificar una cirugía. También tienen un papel fundamental en los estudios. Debido a que permiten controlar la atención para estar concentrados durante una clase, o las que hacen posible que la persona se organice para estudiar para un examen. Así como también, en la cotidianidad son esenciales para

organizar las diversas actividades como ir de compra, recordar las señales de tránsito al manejar, accionar ante los cambios de circunstancias (como cuando ha llegado tarde a un evento o el bus que iba a tomar le ha dejado) permitiendo generar alternativas de manera eficiente.

2.6 Tipos de funciones ejecutivas

Portellano (2005), afirma que:

Las funciones ejecutivas son la base de los procesos cognitivos y constituyen el elemento con mayor valor diferencial entre el ser humano y las restantes especies ya que incluyen un grupo de habilidades cuyo objetivo principal es facilitar la adaptación del individuo a situaciones nuevas y complejas, yendo más allá de conductas habituales y automáticas.

Recuadro N°3: Categorías funciones ejecutivas.

La enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia (2013), presenta una división de las funciones ejecutivas.

Memoria de trabajo:	Control inhibitorio:	Flexibilidad cognitiva:
La habilidad de mantener información en la mente donde puede ser intervenida. Esta destreza es necesaria para efectuar tareas cognitivas tales como interrelacionar tópicos, hacer cálculos mentales,	Definida como la habilidad de resistirse a hacer algo tentador con el fin de hacer lo correcto. Esta habilidad ayuda a los niños a prestar atención, a actuar de manera menos impulsiva y a permanecer	Comprende pensamiento creativo y ajustes flexibles ante los cambios. Esta habilidad ayuda a los niños a canalizar su imaginación y creatividad para solucionar problemas.

y decir lo que se necesita hacer en orden de prioridad.	concentrados en su trabajo.	
---	-----------------------------	--

Como ya se ha explicado, las habilidades de las funciones ejecutivas son fundamentalmente primordiales para el desarrollo. En efecto, lo ilustra el hecho de que las diferencias tempranas en funciones ejecutivas predicen importantes resultados de desarrollo, incluyendo logros académicos, comportamientos de salud y ajuste social.

2.6.1 Memoria de trabajo

Baddeley, Eysenck y Anderson (2010), afirman que:

Es un conjunto de uno o varios sistemas de almacenamiento que interactúan entre sí para codificar, almacenar y recuperar la información elementos claves para el desarrollo del lenguaje, dado que permiten mantener activos tanto elementos sintácticos, fonológicos como semánticos para la elaboración y producción del lenguaje oral.(p.79).

Por otra parte, Yáñez (2016), afirma que:

A pesar de que la memoria de trabajo se ha considerado como una capacidad fija, una investigación sugiere que es susceptible de mejorarse a través de programas de entrenamiento intensivo y que el mejor desempeño en estas tareas puede generalizarse a otras habilidades de razonamiento más complejas. (s.p).

La cita anterior, expresa que la memoria de trabajo puede ser perfeccionada. En el caso de esta investigación, la cual se centró en estudiantes con Trastornos Específicos del lenguaje, se sostiene que con programas o sesiones de estimulación, es posible que el individuo supere dicha debilidad y logre comunicarse de forma adecuada a través de la oralidad, permitiendo a su vez que adquieran destrezas para la lectura.

Al respecto, Santalla (2000), afirma que:

Hasta ahora se ha finalizado el papel de la memoria de trabajo, no solo en los paradigmas tradicionales de acuerdo, sino en otros tipos de tareas cognitivas, por lo que, la memoria en funcionamiento es generalizable a tareas más complejas como el aprendizaje de la lectura y escritura. (p. 233).

En otras palabras, la memoria de trabajo permite tener en mente y de manera activa la información mientras se trabaja en una tarea, es decir, mantener la información, manipularla y actuar en función de ésta. Se puede decir que es la capacidad de mantener una información en la “mente” para poder utilizarla mientras se realiza una tarea. Un tipo de memoria a corto plazo en la que interviene la corteza prefrontal (situada en la parte de delante del cerebro). La corteza prefrontal es el manejo de control de las funciones ejecutivas. Con la memoria de trabajo el individuo puede integrar dos o más informaciones que han ocurrido muy cerca en el tiempo, contigüidad temporal, asociar conocimientos nuevos con información almacenada en la memoria a largo plazo, mantener en la mente una información mientras atendemos a otra circunstancia.

La memoria de trabajo es de todas las funciones ejecutivas, la más utilizada. En muchos momentos del día a día, como por ejemplo:

- Recordar que tienes que sacar la ropa de la lavadora, mientras estás respondiendo a una llamada de teléfono.
- Recordar el temario que has aprendido en clase, mientras estás cocinando.
- Recordar los números para poder sumar.

En términos generales, se sostiene que la memoria de trabajo (o memoria operativa) es usada diariamente en todo tipo de tareas. Por ejemplo, al recordar un número de teléfono antes de escribirlo. Cuando se está participando en una conversación: se debe mantener en la mente lo que se acaba de decir, para procesarlo y poder opinar. Cuando en el colegio o la universidad se toman apuntes: es preciso mantener en mente lo que ha dicho el profesor para luego interpretarlo y escribirlo en los apuntes. Al hacer cálculos mentales en el supermercado para ver si se logra comprar todo con la plata que se ha llevado.

2.6.2 Control inhibitorio

Flores y Roser (2016), en su artículo Funciones ejecutivas: bases fundamentales (como se citó en Gioia ,2000), quien sostiene lo siguiente:

La inhibición es la capacidad para interrumpir nuestra propia conducta en el momento oportuno, lo que incluye tanto acciones como pensamientos o actividad mental. Lo opuesto de la inhibición es la impulsividad. Si tenemos debilidad para interrumpir la acción dirigida por nuestros impulsos, somos entonces “impulsivos”. (p.1).

Partiendo de lo expresado en la cita anterior, dando respuesta a lo que es inhibición se define como un proceso cognitivo que se requiere para cancelar un movimiento intencional. En esta línea, se comprende la inhibición cognitiva como un mecanismo de supresión activa de la información distractora que se presenta en competencia directa con información relevante para los objetivos del sujeto. Desde esta perspectiva se puede decir que la inhibición es un mecanismo sumamente flexible.

El control inhibitorio es parte fundamental de las funciones ejecutivas e influye decisivamente en los aspectos cognitivos y conductuales del sujeto y en su adaptación social. En la medida en que permite detener la ejecución de una acción predominante o el procesamiento de información irrelevante, también facilita la selección de las acciones y representaciones que resultan pertinentes para el procesamiento on-line y favorece la activación eficaz o la emergencia de un nuevo esquema, y/o su modulación.

Cartoceti (2012), (cita a Chiappe, Hasher & Siegel, (2000) Robert, Borella, Fagot, Lacerf & de Ribaupierre, (2009)), afirman que: el mecanismo inhibitorio influye directamente en la regulación del contenido de la memoria de trabajo. Expresando que dicha acción se logra a partir de tres funciones de acceso, borrado y restricción exponiendo lo siguiente:

El mecanismo de inhibición es el que controla el acceso de la información relevante a la memoria de trabajo. También facilitará el control de la información que permanezca en la memoria de trabajo, borrando o suprimiendo aquella que se vuelva menos relevante o completamente irrelevante. Por lo tanto, la función de borrado es la que habilita la supresión de la información irrelevante del buffer de la memoria de trabajo, para evitar que la capacidad de la misma se sature. Una falla en esta función puede conducir a lo que se denomina interferencia proactiva, un patrón disruptivo de recuerdo en el cual entran en competencia información irrelevante con información relevante. Finalmente, el mecanismo de inhibición se ocupa de restringir el acceso de información proveniente del exterior o del propio pensamiento que podría alterar y modificar el foco atencional. (p.68).

Teniendo en cuenta lo expresado en la cita anterior, la inhibición o control inhibitorio es el encargado de controlar las respuestas impulsivas (o automáticas), y generar respuestas mediadas por la atención y el razonamiento. Esta habilidad cognitiva forma parte de las Funciones Ejecutivas y contribuye a la anticipación, planificación y al establecimiento de metas. La inhibición o control inhibitorio pone freno al comportamiento y detiene las reacciones automáticas inapropiadas, cambiándolas por una respuesta más razonada y más adaptada a la situación.

Resulta importante mencionar, que el Dr. Russell Barkley (2011), propuso un modelo de autorregulación del comportamiento donde el control inhibitorio era la base para el buen funcionamiento del resto de funciones ejecutivas del cerebro. El control inhibitorio es básico para la flexibilidad mental, el control de la impulsividad o de las interferencias, la memoria de trabajo, la regulación del afecto y de las emociones, etc. Un déficit en la capacidad de inhibición es el problema principal de trastornos como el TDAH.

Recuadro N°4: El déficit de inhibición se puede manifestar en tres niveles, (Barkley ,2011).

Nivel motor	Nivel atencional	Nivel conductual
Hay un descontrol en de la conducta motora, por tanto se manifiesta con hiperactividad. Por ejemplo, cuando un niño está en clase y no puede evitar levantarse todo el rato porque está cansado de estar sentado.	Se manifiesta con dificultades de prestar atención. Por ejemplo, cuando estamos leyendo un libro y nos distraemos porque oímos el timbre del vecino o vemos la sombra de una paloma pasar por la ventana.	Se manifiesta mediante actitudes impulsivas que no podemos inhibir. Como por ejemplo, tocar el claxon enfurecido, cuando el semáforo se ha puesto verde y ves que el conductor de delante no arranca automáticamente

La inhibición es una de las funciones cognitivas que más utilizamos en nuestro día a día. Es la forma que tiene nuestro cerebro de corregir cualquier tipo de conducta. Gracias a la inhibición se calla algo que se piensa que es mejor no decir, conseguimos mantenernos sentados en la silla atendiendo en clase, estudiando en casa o trabajando en la oficina a pesar de las ganas que tengamos de levantarse, se consigue mantener corregir la trayectoria que tomamos con el auto porque otro vehículo se ha metido en nuestra pista sin previo aviso. Nos permite reaccionar ante

situaciones imprevistas o de riesgo y adaptarnos a ella. De este modo, una buena inhibición puede favorecer mejores comportamientos y notas en ámbitos académicos, más eficiencia en el trabajo, mayor seguridad vial y unas mejores relaciones personales.

A continuación, se presentarán unos ejemplos de situaciones para explicar cómo se manifiesta el control inhibitorio.

1. Distrae su atención mientras estudia, se pueden observar bajos niveles inhibitorios cuando a la persona le da por revisar el teléfono, por ponerse a realizar dibujos, levantarse a mirar que hay en el refrigerador o empezar a mirar las murallas. Un estudiante con buen control inhibitorio podrá controlar estas conductas, centrándose en su actividad principal, facilitando la obtención de mejores resultados académicos.
2. Tendencia a interrumpir con frecuencia durante una conversación. Las personas con fallas en el control inhibitorio, se les dificulta mucho mantener una comunicación fluida. Es común que ante una pregunta o problema den respuestas impulsivas y se equivoquen repetidamente. Cuando las personas poseen un buen control inhibitorio pueden controlar sus impulsos e inhibitorio esperan su turno para hablar.
3. Tendencia a rascarse después de una picadura de mosquito, la tendencia natural es la de rascarse. Las personas con un buen control inhibitorio serán capaces de no frotarse ninguna vez la picadura, por mucho que les moleste. Las personas con fallas en el control inhibitorio puede hacer que esa picadura termine en una herida, debido que se pueden controlar y comienzan a rascarse.

4. En el caso de las adicciones, la persona no puede controlar sus impulsos y debe consumir drogas. De igual manera hay quienes presentan adicción por los dulces, la comida los juegos. La persona que posee un buen control inhibitorio es capaz de parar.

2.6.3 Flexibilidad cognitiva

La flexibilidad cognitiva forma parte de las funciones ejecutivas, de las que ya se ha explicado en capítulos anteriores, y su importancia radica en que, por esta capacidad, el sujeto puede detectar la ineficacia de sus conductas en ocasiones particulares o novedosas y por tanto puede sustituirlas por otras más ajustadas a los requerimientos circunstanciales.

Al respecto, Rubiales (2012), define la flexibilidad cognitiva (citando a Mateo, 2007) quien afirma que:

Es comúnmente definida como la capacidad de un sujeto para alternar rápidamente de una respuesta a otra, respondiendo a las demandas cambiantes de una tarea o situación. Se refiere a la habilidad de cambiar entre conjuntos o “sets” de respuestas, aprender de los errores, cambiar a estrategias más efectivas y dividir la atención. (p.55).

En este mismo orden de ideas, se sostiene que la flexibilidad cognitiva necesita para su funcionamiento de la atención dividida, la memoria de trabajo y la retroalimentación. Esto implica que la persona al ir relacionando pensamientos e ideas experimente una especie de modificación estructural- cognitiva; de este modo le es posible explicar y argumentar ideas, trasladando a nuevos contextos el conocimiento adquirido con anterioridad, pudiendo de esta forma emplear símbolos sustitutos para situaciones particulares.

Por su parte, Introzzi, Canet y Montes (2015), en su artículo: Procesos Inhibitorios y flexibilidad cognitiva: evidencia a favor de la Teoría de la Inercia Atencional, (citan a Diamond, 2013) quien afirma lo siguiente:

La flexibilidad cognitiva es el proceso ejecutivo responsable de generar modificaciones en las conductas y pensamientos en contextos dinámicos, sujetos a rápidos cambios y fluctuaciones. Por ello, la posibilidad de cambiar eficiente y velozmente cuando las circunstancias lo demandan constituye un rasgo esencial del comportamiento adaptativo y ajustado a los objetivos. Sin embargo, la posibilidad de adaptarnos a los cambios del ambiente no sólo requiere de flexibilidad cognitiva sino también de otros procesos de control ejecutivos como la memoria de trabajo y la inhibición. (p.61).

Cuando se habla de flexibilidad cognitiva se hace referencia a la capacidad para cambiar de forma flexible entre distintas tareas, operaciones mentales u objetivos. Conlleva el manejo de estrategias fluidas que permiten la adaptación a situaciones inesperadas pensando sin rigidez. Como, por ejemplo, cuando el niño participa en una actividad en la que en unas situaciones debe de hablar y, en otras, debe de escuchar o cuando tiene que elegir entre diferentes estrategias para resolver un problema y existe la necesidad de ser creativo. Es por ello que el desarrollo de la flexibilidad cognitiva se puede facilitar si utilizan análisis, plantearse problemas abiertos, admitir diferentes opciones para la toma de decisiones o asumir con naturalidad el error en el proceso de aprendizaje. Tareas como llevar un volantín, jugar a fútbol o caminar por un entorno natural conllevan un uso adecuado de la flexibilidad mental, porque se han de ir ajustando las decisiones a las circunstancias que se van dando a diario y en diversos contextos.

Por consiguiente, Introzzi, Canet, Montes y otros (2015), afirman que:

Uno de los métodos más utilizados para evaluar la flexibilidad cognitiva es el paradigma de cambio de tarea (task switching). En este tipo de procedimiento, el participante debe alternar rápidamente entre dos o más tipos de tareas, lo que obliga a una continua configuración y reconfiguración de los procesos y operaciones necesarios para su ejecución. (p.61).

Algunos niños tienden a reproducir esquemas rígidos de forma automática lo que da lugar a procedimientos ineficaces. Un ejemplo, es cuando un alumno aprende de forma automática un procedimiento concreto, siendo incapaz de modificarlo con éxito ante la más mínima novedad, esto es muy común en la resolución de problemas matemáticos, por ejemplo. Esta falta de flexibilidad a veces se traduce en que podamos encontrarnos durante el proceso de aprendizaje que estos niños/as que presenten una baja tolerancia a la frustración presentando quejas y una cierta oposición a las correcciones y aclaraciones, con la sensación por de que es imposible enseñarle de otra manera.

Maddio y Greco (2010), afirman que:

Poseer flexibilidad cognitiva para solucionar problemas interpersonales posibilita generar una cantidad significativa de soluciones. Si bien la cantidad de soluciones es importante para decidir, es nuestro interés considerar la cualidad de las alternativas de solución a partir del grado de control inhibitorio, específicamente el control de impulsos, que subyace a éstas. Así definimos la flexibilidad

cognitiva para solucionar problemas interpersonales como la capacidad para: (a) generar respuestas con un grado adecuado de control inhibitorio, el cual se traduce en alternativas de solución funcionales que combinen la satisfacción de los propios deseos necesidades con los deseos de los otros y (b) considerar las consecuencias cognitivas, emocionales y conductuales positivas derivadas de tales alternativas en todas las personas involucradas. (p.100).

Este control funcional reflejado en la consideración de los deseos propios y ajenos posibilita establecer vínculos interpersonales no sólo saludables sino también perdurables, que conllevan a la conformación de la identidad del niño y de sus futuras relaciones sociales. Las experiencias en relaciones con pares pueden afectar las creencias de los niños acerca de sí mismos. Así los niños que son rechazados por sus pares tienden a tener visiones negativas de sí mismos y de la aceptación por parte de sus iguales.

La flexibilidad cognitiva o flexibilidad mental es, junto a la memoria de trabajo y el control inhibitorio, uno de los tres componentes básicos de las funciones ejecutivas del cerebro, responsables de actividades complejas como el razonamiento, la resolución de problemas o la planificación, según evidencian diferentes estudios neurocientíficos, como *Conceptualization and Operationalization of Executive Function* de Peter Bagetta y Patricia Alexander(2016). En este sentido, según la definición recogida por Cognifit, la flexibilidad cognitiva consiste en “la capacidad que tiene nuestro cerebro para adaptar nuestra conducta y pensamiento a situaciones novedosas, cambiantes o inesperadas”.

Por su parte Guilford, autor de *The Analysis of the Intelligence* (1982), concibe la flexibilidad de pensamiento como la “habilidad de abandonar viejos caminos en el tratamiento de los problemas y llevar el pensamiento por nuevas direcciones”, distinguiendo dos tipos:

Flexibilidad espontánea: capacidad de introducir diversidad en las ideas producidas en una situación relativamente inestructurada.

Flexibilidad adaptativa: capacidad para cambiar el set (disposición mental) en orden a cumplir requisitos impuestos por las condiciones cambiantes.

Como consecuencia, esta habilidad se convierte en una de las más importantes en la edad adulta, ya que nos permite adaptarnos a nuevas situaciones; al fin y al cabo, no podemos controlar todo lo que nos sucede. Por ejemplo, puedes estar sacando unas buenas notas en la carrera y, debido a la enfermedad de un familiar, tener que dejar los estudios por un tiempo; o estar trabajando con alta efectividad y, por una crisis económica, tener que buscar otro empleo; o tener hijos y modificar tu orden de prioridades, rechazando cosas por unos meses.

Como ya se había mencionado, la flexibilidad cognitiva es esencial en las funciones ejecutivas de la mente humana y, un buen desarrollo de esta habilidad, lleva consigo una serie de beneficios:

- Ayuda a la adaptación rápida a cambios o novedades del medio.
- Favorece la resiliencia, es decir, la capacidad de superar los obstáculos y salir reforzados de ellos.

- Posibilita la generación de alternativas ante las nuevas situaciones, tolerando estas modificaciones de la situación.
- Contribuye a que seamos capaces de evitar el fracaso, anticipar el error o evitar volver a caer en él.
- Permite disponer de una mayor apertura mental, siendo capaces de aceptar diferentes puntos de vista y establecer conexiones ocultas.
- Propicia la empatía, mejorando las relaciones interpersonales.
- Facilita el alcance de acuerdos con otras personas.
- Impulsa la creatividad, gracias a una visión más amplia del mismo hecho.
- Contrarresta los estereotipos y propicia la identificación de los sesgos cognitivos que sufrimos y, por tanto, su superación.
- Mejora el bienestar de la persona y el éxito individual y profesional, al reducir los niveles de estrés y ansiedad.

2.7 Bases neurobiológicas y neuropsicológicas de las funciones ejecutivas

Desde la perspectiva del desarrollo se puede apreciar como los niños van siendo cada vez más capaces de controlar por sí mismos sus propias acciones, respuestas y regular su propia conducta (autorregulación de la conducta) o como pasan de una moral heterónoma a una moral autónoma. Esta capacidad de autorregulación de la conducta va ligada al desarrollo de procesos cognitivos de orden superior (memoria de trabajo, planificación, inhibición de respuestas automáticas...), relacionados todos ellos llamándose Funciones ejecutivas.

Cabe destacar, que las Funciones ejecutivas no son habilidades completamente innatas, sino que se adquieren y desarrollan a lo largo del ciclo vital y del desarrollo de la persona. De hecho, algunas de ellas no terminan de madurar hasta alrededor de los veinticinco años de edad, siendo esto algo vinculado a la maduración cerebral. Asimismo, las funciones ejecutivas tienden a decaer según se va envejeciendo, tanto de manera normativa como si se dan problemas neurológicos. La región cerebral que más se ha vinculado a dichas funciones se encuentra en el lóbulo frontal. Concretamente es una parte de dicho lóbulo, la corteza prefrontal es la que tiene mayor relevancia a la hora de gestionar este conjunto de habilidades.

A nivel del desarrollo neurocognitivo, los primeros años son básicos en las respuestas y aprendizajes de los niños, dado que en naturaleza, hay una incidencia importante respecto a la anatomía, la funcionalidad y los procesos químicos del sistema nervioso, aunque estos cambios, un poco más desacelerados, siguen en la adolescencia, hasta la edad adulta; Rosselli, Jurado y Matute (2008), afirman que:

Las conexiones del lóbulo frontal son las más tardías en definirse. Desde la perspectiva del modelo de las funciones cerebrales complejas del cerebro y desde la propuesta neoconexionista, se postula que el período de mayor desarrollo de la función ejecutiva ocurre entre los seis y los ocho años. En este lapso los niños adquieren la capacidad de autorregular sus comportamientos y conductas, pueden fijarse metas y anticiparse a los eventos, sin depender de las instrucciones externas, aunque cierto grado de descontrol e impulsividad aún está presente. (p.81).

Los estudios realizados a través de pruebas imagenológicas, demostraron que, en la adolescencia surgen cambios específicos en las sustancias gris y blanca y en el número de conexiones frontales, en comparación con niños más jóvenes. En niños de 9 años se encuentra la misma densidad de sustancia gris y blanca en todas las regiones, mientras que en los de 14 años existe un aumento de la sustancia gris a nivel frontal y parietal (Blackemore y Choudhurie, 2006).

La organización jerárquica de la corteza prefrontal, con un fundamento filogenético y ontogenético, no se manifiesta de manera azarosa, sino es el resultado de los procesos de desarrollo; citando a Luria (1973), cada elemento de un nivel inferior es prerequisite de otro de nivel superior y, por tanto, para alcanzar un desarrollo jerárquico superior de lo “ejecutivo” hay que obtener el objetivo evolutivo previo. Sin embargo, los procesos no generan habilidades o productos de manera lineal en cada etapa, sino se alcanzan metas progresivas, las cuales se perfeccionan conforme a los aprendizajes que los procesos ya estructurados van generando, especialmente en las habilidades sociales y en su aplicación contextual progresiva.

En tal sentido, tanto los estudios realizados por diversos investigadores (Fuster, (2014) ; Stelzer, Cervigni y Martino (2010); Nigg y Casey (2005), entre otros,) sobre las funciones cognitivas tras lesiones de determinadas partes del cerebro (visión negativa), como los de neuroimagen funcional obtenida durante la realización de determinadas tareas (visión positiva), coinciden en señalar a la corteza prefrontal como la región por excelencia donde reside la capacidad para que surjan y se desarrollen las funciones ejecutivas. La corteza prefrontal es la gran corteza de asociación del lóbulo frontal, que atiende a los aspectos ejecutivos de la cognición, en especial la organización temporal de acciones en las esferas de la conducta, el lenguaje y el razonamiento. Esta corteza ejecutiva se desarrolla al máximo en el cerebro humano donde ocupa casi una tercera parte de toda la neocorteza.

Las funciones ejecutivas constituyen mecanismos de integración intermodal e intertemporal que permiten proyectar cogniciones y emociones desde el pasado hacia el futuro con objeto de encontrar la mejor solución a situaciones novedosas y complejas. El principal sustrato neuroanatómico de estas funciones son los lóbulos frontales, cuya diversidad funcional y adaptabilidad sustenta las operaciones de un conjunto de procesos especializados que interactúan en la resolución de tareas complejas. Este sistema multicomponente incluye mecanismos de energización, actualización, inhibición, cambio y toma de decisiones. Actualmente existen instrumentos neuropsicológicos destinados a evaluar cada uno de estos componentes, así como de instrumentos de evaluación multidimensional de su interacción dinámica.

Bernal y Rodríguez (2014), como a su vez González y Ostrosky (2012) afirman que:

Las Funciones Ejecutivas están situadas principalmente en áreas pre-frontales del cerebro, aunque mantienen conexiones con múltiples áreas del cerebro, dependiendo de las necesidades, así se pueden establecer interconexión con áreas corticales y subcorticales gracias al proceso de mielinización, que permite un mejor funcionamiento de estructuras afrentes y eferentes para la conexión con regiones corticales y subcorticales.

Cervigni y Martino (2010), han asociado las Funciones Ejecutivas con la actividad en la corteza prefrontal y corteza anterior, entre otras regiones. Asimismo, Nigg y Casey (2005), postulan que las conexiones neurales, donde se sitúan las Funciones Ejecutivas, están compuestas por tres circuitos: El circuito fronto-estriado, encargado de la capacidad de suprimir respuestas y atender adecuadamente a un estímulo, de la utilización de la memoria de trabajo y de la planificación. El circuito fronto-límbico, encargado del control emocional, motivación e impulsividad, y el circuito fronto-cerebeloso, que se relaciona con la coordinación motora de las acciones y la organización del tiempo.

En cuanto a la clasificación de Funciones Ejecutivas (FE) frías y calientes, Delgado, Mejías y Etchepareborda (2013) (citaron a Hongwanishkul, Happaney, Lee & Zelazo, 2005) quienes sostienen:

Que los estudios han identificado que la región dorsolateral de la corteza pre-frontal se encarga de las Funciones Ejecutivas (FE) frías y la región ventral y medial de la corteza pre-frontal se encarga de las FE calientes. Por su parte, La corteza pre-frontal, es una corteza de integración por excelencia, ya que recibe y envía información de distintos sistemas sensoriales y motores del cerebro La delimitación

de las zonas específicas de la corteza pre-frontal que se ocupan de la distintas FE, se ha resuelto principalmente a través del análisis de los síndromes asociados a estas zonas.

De este modo, se ha identificado a la corteza pre-frontal dorsolateral, cuyo daño produce el síndrome desejecutivo, como encargada de la capacidad de atención (selectiva y sostenida), de planificación, memoria de trabajo e integración temporal de la conducta. Las áreas de Brodmann afectadas son la 46 y 10. La corteza pre-frontal medial o del cíngulo anterior, cuyo daño produce el síndrome pre-frontal medial, se encarga de la capacidad de atención e iniciativa. Las áreas de Brodmann afectadas son la 32 y 24. El área pre-frontal orbitofrontal, cuyo daño produce el síndrome pre-frontal orbitofrontal, se encarga del control inhibitorio, la planificación y la atención. Las áreas de Brodmann afectadas son la 47 y 11. En la misma línea anterior, Pineda (2000) a través del estudio de los síndromes asociados a la corteza pre-frontal, ha determinado que esta área se encarga de la atención selectiva y sostenida, control inhibitorio, memoria de trabajo, autorregulación y planificación.

2.8 Desarrollo cognitivo del individuo según Piaget

Para abordar el tema Trastornos específicos del Lenguaje fue preciso tener en cuenta las teorías del desarrollo cognitivo del individuo que presentó Jean Piaget (1965), con el propósito de sustentar los planteamientos emitidos en relación a la edad en la que los niños deben ir adquiriendo destrezas como el habla, la escritura, el comportamiento, las reacciones y control de emociones ante determinadas situaciones. Del mismo modo, estas teorías han sido tomadas en cuenta por la psicología, la logopedia, entre otras disciplinas para identificar el desarrollo de las funciones ejecutivas del individuo.

Con esta tesis se buscó conocer como inciden las funciones ejecutivas en el proceso de la competencia lectora y escritora de los niños/as que presentan Trastornos específicos de lenguaje. Por lo que resultó conveniente conocer las diversas etapas de desarrollo del individuo.

Según Piaget, quien planteó que el desarrollo cognitivo de los niños avanza a través de una secuencia de cuatro estadios o grandes periodos críticos, cada uno de los cuales está marcado de acuerdo a la forma en que los niños perciben el mundo.

Recuadro N°5: Etapas del desarrollo cognitivo

2.8.1. Etapa sensorio motora o sensorio-motriz
Durante esta primera etapa, los bebés y niños pequeños adquieren sus conocimientos a través de experiencias sensoriales y objetos manipuladores. Esta etapa tiene lugar entre el nacimiento hasta los dos (2) años aproximadamente o hasta cuando se inicia el desarrollo del lenguaje funcional, o sea cuando los niños comienzan a comprender mejor la información que perciben con sus sentidos y expresarla en frases simples. En este punto del desarrollo, la inteligencia de un niño consiste básicamente, en exploraciones motoras y

sensoriales básicas del mundo. Piaget creía en el desarrollo de la permanencia del objeto o la constancia de los objetos, o sea, el entendimiento de que los objetos continúan existiendo incluso cuando no pueden ser vistos, es el elemento más importante en este período de desarrollo. En otras palabras, los niños al aprender que los objetos son entidades separadas y distintas, que tienen una existencia propia fuera de su percepción individual, son capaces de comenzar a relacionar nombres y palabras con sus respectivos objetos.

2.8.2. El Período Pre-operacional (2-7 años de edad)

Conforme progresan el desarrollo de la imaginación y la capacidad para retener imágenes en la memoria, el aprendizaje se vuelve más acumulativo y menos dependiente de la percepción inmediata y de la experiencia concreta. Esto hace posible una solución de problemas más sistemática en la que los niños relacionan los factores situacionales actuales con esquemas desarrollados con anterioridad retenidos en la memoria, visualizando actividades sin llevarlas a cabo. Por ejemplo, los niños pre operacionales comienzan a pensar en tareas secuenciales, como la construcción con bloques o la copia de letras, mientras que antes tenían que actuar todo de manera conductual y por tanto cometían muchos errores. También comienzan a pensar de manera lógica usando los esquemas cognoscitivos que representan sus experiencias previas con relaciones secuenciales o de causa y efecto para predecir los efectos de acciones potenciales.

2.8.3. Etapa De Las Operaciones Concretas

Los niños en este período del desarrollo empiezan a pensar de forma más lógica, sin embargo, su pensamiento aún puede ser muy rígido. Suelen tener limitaciones con los conceptos abstractos e hipotéticos. En esta fase, los niños empiezan a ser menos egocéntricos y son capaces de pensar, sentir y ponerse en el lugar de otras personas. También empiezan a entender que sus pensamientos son solamente para ellos y que no todo el mundo necesariamente comparte sus

pensamientos, sentimientos y opiniones. Adquieren el concepto de conservación de la materia por lo cual ya son capaces de inferir entre masa, volumen, peso.

2.8.4. Etapa de las operaciones formal

El periodo de la operación formal comienza alrededor de los 12 años de edad y se consolida de manera gradual a lo largo de la adolescencia y los años de adulto joven. Su sello es la capacidad para pensar en términos simbólicos y comprender de manera significativa el contenido abstracto sin requerir de objetos físicos o incluso de imaginación basada en la experiencia pasada con tales objetos. Las operaciones formales son los conceptos lógicos y matemáticos y las reglas de inferencia usadas en el razonamiento avanzado, incluyendo el razonamiento acerca de ideas abstractas o respecto a posibilidades teóricas que nunca han ocurrido en la realidad.

La población que se tomó como muestra para este estudio de caso se ubica en la *Etapa De Las Operaciones Concretas*. Debido a que este grupo de niños ya ha adquirido destreza básica para asociar, seriar y clasificar elementos. Así como lograr ubicarse en tiempo y espacio, identificar colores y seguir instrucciones. Ya son capaces de atender a una petición, de negar o afirmar acciones. Sin embargo, este grupo aún no ha desarrollado el lenguaje según el orden previamente establecido para que sean capaces de expresarse con fluidez a través de la oralidad.

2.9 Etapas del desarrollo del lenguaje

El tema central de esta investigación es las funciones ejecutivas. Ya se ha explicado en apartados anteriores la importancia de estas para que el individuo pueda desenvolverse en la sociedad. A través de ejemplos se dio a conocer el papel de las funciones ejecutivas y los procesos neurológicos que permiten el correcto desarrollo de las funciones ejecutivas. Al mismo tiempo que se dio a conocer, como las fallas en las funciones ejecutivas alteran la integración exitosa del individuo en el ámbito personal, familiar, social y escolar.

De la misma manera, se debe tener en cuenta que las funciones ejecutivas cumplen un rol fundamental en el desarrollo del lenguaje y en el proceso de comunicación propiamente. Tomando en cuenta el artículo publicado, por Navarro (2003), en la Revista de Filología y su Didáctica quien citó los aportes de diferentes investigadores (como Lenneberg, 1967; Brown y Frazer, 1964; Bateson, 1975; Stampe e Ingram, 1976; Einsenson, 1979; Bruner, 1976 y muchos otros) Así también como los Aportes de Jacobson en su teoría universalista quien cita a, (Leopold, 1947 y 1953; Nakazima, 1966; Velten, 1943 entre otros) para explicar las principales etapas del desarrollo del lenguaje.

Sobre la adquisición del lenguaje Jacobson (1969), expresa lo siguiente:

El orden que siguen los niños en la adquisición gradual del sistema fonológico de su entorno revela algunas leyes generales, o por lo menos "que tienden a ser generales", según una "fórmula más

modesta" considerada desde el principio de nuestro trabajo. La constancia ya sea invariable o aproximativa - que puede observarse en la cronología relativa de ciertas oposiciones fonológicas adquiridas por el niño encuentra una íntima correspondencia en las leyes estructurales de las lenguas del mundo y facilita la interpretación de esas leyes. (p. 10).

Cabe mencionar que la progresión gradual del desarrollo fonológico infantil señalada por Jakobson ha encontrado apoyo en los datos proporcionados por las investigaciones de otros autores, tanto en la producción (Leopold, 1947 y 1953; Nakazima, 1966; Velten, 1943) como en la recepción, aunque en este aspecto sean menos numerosos (Shavachkin, 1948). En cuanto a la teoría Jakobson. (1969), establece dos periodos en el desarrollo fonológico.

2.9.1 Etapa pre lingüística

En este periodo las vocalizaciones del niño, Jakobson, afirma que:

No presentan ningún orden determinado en su desarrollo ni se encuentran relacionadas con las producciones del período siguiente. Dicho periodo, se conoce también como la etapa preverbal, comprende los primeros 10 a 12 meses de edad. Se caracteriza por la expresión buco-fonatoria que de por sí apenas tiene un valor comunicativo. Otros la consideran como la etapa del nivel fónico puro, debido a que el infante emite sólo sonidos onomatopéyicos. (p.31).

De la misma manera, Navarro (2003), (citó a Alarcos, 1976) quien describe la etapa pre lingüística de la siguiente forma:

Durante este período se produce, además, una intensa actividad fónica que sirve de preludio al futuro buen funcionamiento de los órganos destinados a materializar el lenguaje, y también un desarrollo del aparato auditivo, que predispone al niño a la captación de los signos exteriores audibles. Durante este período, en el que la actividad fónica esencialmente presemiótica no está bien diferenciada de los demás ejercicios físicos- tales como las expresiones de la fisonomía y los gestos- el bebé, aún antes de que aparezca el signo, adquiere la posibilidad de comunicarse al descubrir que los simples reflejos que lo llevan a exteriorizarse en gritos o en muecas producen una reacción en su medio circundante. Este procedimiento de comunicación solo tiene un carácter de llamado. (p. 12)

Tomando en cuenta la cita anterior, en esta etapa es donde el individuo comienza a comunicarse, a desarrollar la capacidad de audición, percibiendo sonidos e imitándolos. En palabras del autor “La materialización del lenguaje” periodo, que abarca el primer año de vida, la comunicación que establece el niño con su medio (familia), especial y particularmente con su madre, es de tipo afectivo y gestual. De allí que para estimularlo lingüísticamente la madre deba utilizar, junto con el lenguaje afectivo y gestual, el lenguaje verbal. La palabra debe acompañar siempre al gesto y a las actividades de la madre con su hijo.

Esta etapa pre lingüística o preverbal, tiene un valor relevante y trascendental en la configuración de las bases del desarrollo lingüístico, puesto que tanto las expresiones vocales (sonidos o grupo de sonidos de simple significación) como las expresiones verbales (sonidos, grupo de sonidos, palabras aisladas, etc.) influyen de modo determinante en el desarrollo posterior de la comunicación lingüística del niño.

Por consiguiente, dicha etapa comprende, a su vez, sub etapas o estadios con características particulares que van de acuerdo con la secuencia cronológica del desarrollo integral del niño.

a) Del nacimiento al mes y dos meses de edad

Desde que nace hasta más o menos, el final, del primer mes, la única expresión que se oye del bebé es el llanto, que es la primera manifestación sonora puramente mecánica o refleja y, como tal, indiferenciada en cuanto al tono, sea cual fuere la

razón de su estado. Con el llanto, el bebé pone en funcionamiento el aparato fonador, permitiéndole también la necesaria oxigenación de la sangre y el establecimiento de la respiración normal. Pasando este período, por lo general al inicio del segundo mes, el llanto ya no es un fenómeno o manifestación mecánica e indiferenciada, sino que el tono del sonido cambia con el contenido afectivo del dolor, el hambre u otra molestia; es decir, la variación de la tonalidad está relacionada con el estado de bienestar o malestar del bebé. Con, el llanto el bebé logra comunicar sus necesidades al mundo que le rodea y, como se da cuenta de que gracias al llanto sus necesidades son satisfechas, lo usará voluntariamente, ya no siendo entonces un mero reflejo o sonido indiferenciado. De esa manera el bebé va comunicándose con su entorno próximo, especialmente con su madre, comprendiendo cada vez mejor lo que ésta le comunica, aunque sea incapaz de expresarlo.

b) De tres a cuatro meses de edad

Al inicio del tercer mes el bebé produce vagidos, sonidos guturales y vocálicos que duran de 15 a 20 segundos. Responde a sonidos humanos mediante la sonrisa y, a veces, con arrullo o murmullo. Aquí la forma característica del grito del bebé puede ser una llamada expresiva relacionada con alguna necesidad, tal como el grito de incomodidad. A esta edad ya distingue entre los sonidos: /pa/, /ma/, /ba/, /ga/. Sus vocalizaciones ya pueden mostrar alegría; sus manifestaciones de placer las expresa mediante consonantes guturales "ga.ga", "gu.gu", "ja.ja", mientras que su displacer mediante consonantes nasalizadas como "nga", "nga".

Durante este periodo, el bebé sabe distinguir, también, las entonaciones afectivas, reaccionando con alegría, sorpresa o temor ante el tono de voz, especialmente de sus padres. También es cuando aparece el balbuceo o lalación, que consiste en la emisión de sonidos mediante redoblamiento de sílabas como "ma...ma", "ta...ta" y otras. Por otro lado, el interés del niño por las personas, así como su comunicación,

que estaba limitada únicamente a lo afectivo durante el 2do. y 3er. mes de vida, comienza a ampliarse hacia los objetos entre el 3er. y 4to. Mes.

Piaget considera que al iniciar el 4to. mes, el niño supera la etapa denominada de las reacciones circulares primarias, que son características de los tres primeros meses de vida, en las que el objeto de sus actividades estaba centrado y dirigido hacia su propio cuerpo, pasando a la siguiente etapa de las reacciones circulares secundarias, en las que el objeto de sus actividades ya no es su propio cuerpo sino algo externo a él (sonajero o cualquier otro juguete). Paralelamente con esto el niño va tomando conciencia de que sus fonaciones, gorgoros, manoteos y ruidos guturales diversos producen efectos en su rededor y aprende a comunicar algo a alguien.

De esa forma el niño va progresando y aumentando sus vocalizaciones, las mismas que ya son cercanas a la palabra y, como tal, van cargadas de intención comunicativa con la madre. Estos variados sonidos vocales y fonaciones próximas a la palabra que el niño dirige a la madre, deben ser atendidos, entendidos, interpretados y contestados por ella de manera reiterativa, estimulando y propiciando así su desarrollo lingüístico.

Esto implica que la madre tiene en sus manos la posibilidad de incrementar a su "gusto" el nivel de comunicación verbal y afectiva con su niño, favoreciendo el desarrollo de su inteligencia, de su lenguaje, de sus posibilidades de interacción social y la capacidad de expresión de sus deseos y sentimientos propios. En esto el *"toma y daca"* en la comunicación gestual, afectiva y verbal de la madre con su niño

reviste una importancia absolutamente decisiva en el desarrollo de todas sus potencialidades.

c) De cinco a seis meses de edad

El balbuceo o primer intento de comunicación que apareció alrededor de los tres meses de edad, se extiende hasta el octavo o noveno mes, progresando en el quinto y sexto mes hacia aquello que se denomina "imitación de sonidos". Esto comienza en forma de autoimitaciones de los sonidos que el mismo niño produce (reacción circular). Más tarde empieza a repetir sonidos que el adulto u otro niño produce. A esta edad se dan estructuras de entonación claramente discernibles en ciertas vocalizaciones en las que pone énfasis y emoción.

Las primeras emisiones vocálicas son realizaciones fonéticas que aparecen en el siguiente orden:

- /a/ y variantes próximas al fonema /e/, aunque antes suelen emitir sonidos similares a /oe/

Posteriormente aparece la /o/ y

- Finalmente la /i/, /u/.

Los sonidos de las consonantes aparecen posteriormente en el orden siguiente:

- Labiales : p (pa-pa)
 m (ma-ma)

 b (ba-ba)
- Dentales : d (da-da)
 t (ta-ta)

- Velopalatales : g (ga-ga)
j (ja-ja)

Del mismo modo, se tiene el ideal Jakobson (1974), quien sostiene que la adquisición de los fonemas van desde los más contrastados, que son los que se encuentran en todas las lenguas (universales fonológicos –oposición consonante-vocal–), a fonemas menos contrastados, propios de cada lengua en particular. Así, la /a/ es la primera vocal que se adquiere y la /i/, /u/ son las últimas. Las primeras consonantes que aparecen son la /p/, la /m/ y la /b/, y las últimas que se adquieren suelen ser las laterales /l/ y las vibrantes /r/.

De esta manera el niño al sexto mes suele emitir los primeros elementos vocálicos y consonánticos, siendo un progreso importante con respecto a los gritos y distintos sonidos laríngeos de los primeros meses de vida. Posteriormente, a medida que el niño progresa, poco a poco irá sustituyendo la comunicación gestual por el lenguaje verbal. Aquí conviene enfatizar la máxima importancia que tiene el lenguaje materno dirigido al niño durante la mitad del primer año de vida, en el que no solamente conviene aumentar las vocalizaciones, gestos, sonrisas y demás expresiones en el seno del hogar, sino que además la comunicación verbal debe ser algo habitual entre los adultos y el niño.

d) De los siete a los ocho meses de edad

Hasta los 6 ó 7 meses el niño se encuentra como "polarizado", vigilante y pendiente del adulto. Pero, el mismo niño que inició el contacto con el adulto mediante señales de llamada (gestos), cambia notablemente a partir de los 7 a 8 meses debido al

desarrollo de sus habilidades motoras y posturales, "abandonando" un poco al adulto, iniciando su autoafirmación, basado en los logros que obtiene con su nueva capacidad exploratoria, tanto en su propio cuerpo como en los elementos próximos a su entorno.

En estos meses, los intercambios vocales que se dan entre la madre y el niño tienen un carácter de "protoconversación". Esto es de gran importancia, dado que permite afirmar y mantener el contacto social entre dichos interlocutores y que, aunque no son intercambios con contenidos significativos, la estructura del tiempo de los intercambios vocales y su función, basada en los principios de sucesión y reciprocidad, parecen ser ya los de una "verdadera conversación". Por su parte, Bruner (1979), señala que entre los 7 y 10 meses el niño va pasando progresivamente de la "modalidad de demanda" a la modalidad de intercambio y reciprocidad en las interacciones madre-niño. El dar y el recibir objetos pronunciando el nombre de cada uno, mientras se miran a la cara madre e hijo y miran conjuntamente el objeto, logra multiplicar y enriquecer la aptitud lingüística y comunicativa del niño, constituyendo esta "conversación" un buen ejercicio de entrenamiento para el habla, así como para su socialización naciente.

En esta edad el niño realiza múltiples vocalizaciones espontáneas, tanto vocálicas como consonánticas y hasta sílabas y diptongos. Estas vocalizaciones próximas a la palabra, son las que conducirán pronto al niño a emitir sus primeras palabras. Aquí las vocalizaciones alternantes entre la madre y niño, permitirán el acceso temprano del lenguaje.

e) De los nueve a los diez meses de edad

En esta sub etapa puede que el niño empiece realmente a decir palabras cortas, pero normalmente esto no es más que la repetición de lo que dicen los demás, pues es todavía imitación. Aquí las respuestas del niño son ajustes diferenciales entre la muestra y la expresión de los interlocutores que entran en relación con él, mostrando de una manera patente la comprensión de algunas palabras y/o expresiones aisladas. En esta edad el niño manifiesta comportamientos claramente intencionados y, por tanto, inteligentes. La incorporación de los músculos accesorios del habla y de la masticación aumenta la destreza de la lengua y de los labios, favoreciendo la vocalización articulada.

El niño muestra especial interés por imitar gestos y sonidos y por comunicarse, lo cual le induce a aprender rápidamente el lenguaje. Esto hace que se entregue a repeticiones espontáneas que suelen ser reforzadas por los padres, quienes también imitan y repiten varias veces con él.

Estos hechos hacen que sus vocalizaciones sean mucho más variadas, contando en su repertorio con tres a cinco palabras articuladas. Pero, dado que el pequeño no dispone todavía de la aptitud necesaria para la expresión oral, se ve obligado a simplificar el lenguaje adulto. Así por ejemplo, la expresión "pa...a" del niño, señalando con su mano la panera, corresponde a la frase: "Dame pan, mamá", la misma que irá superando progresivamente.

Por otro lado, cabe señalar que la simbiosis afectiva madre-niño que se daba en forma dominante durante los primeros ocho meses de vida, va disminuyendo gradualmente a partir de los nueve meses, permitiendo al niño "ser" y conocerse como "uno entre otros". En esta edad es cuando comienza entonces la conquista

de sí mismo, de su "Yo", viéndose el niño en la necesidad de aprender más rápidamente el lenguaje.

f) De los once a doce meses de edad

El niño de 11 meses cuenta en su repertorio lingüístico con más de cinco palabras. En esta edad el niño emplea idénticas palabras que el adulto, pero no les atribuye el mismo significado. Sin embargo, a medida que va progresando en este proceso, los significados que va atribuyendo a las palabras se van aproximando a los significados atribuidos por el adulto.

Navarro (2003), (citando a Stampe e Ingram, 1976), quien expresa que las simplificaciones del lenguaje adulto que son observadas en esa edad (once meses), se atribuyen al intento de reproducir las palabras del adulto y no a la imperfección de las percepciones auditivas del niño. Tales simplificaciones pueden consistir en:

- Síntesis de un segmento o trozo del habla adulta: "caca" para decir: "mamá, dame bacín".
- Sustitución: dice "topa" en vez de decir "sopa".
- Sustituye la fricativa /s/ por la oclusiva /t/, que es más fácil de articular.
- Supresión: dice "opa" en vez de "sopa".

De esa forma el niño se ve obligado a simplificar el lenguaje adulto, sin que esto signifique que no comprenda, sino que su capacidad expresiva es todavía bien

limitada. Empero, según algunos especialistas, a los 11 ó 12 meses el niño suele articular ya sus primeras "palabras" de dos sílabas directas: "mamá", "papá", "caca", "tata", dando inicio a la siguiente etapa denominada lingüística o verbal, sustituyendo progresivamente el lenguaje gestual y "superando" la simplificación del lenguaje adulto a medida que va incrementando su léxico.

Con respecto a la aparición de la "primera palabra", cabe aclarar que esto depende del momento en que los padres lo identifiquen como tal y de lo que entienden por "palabra", ya que las unidades de significación que el niño emplea corresponden con segmentos del habla adulta. El niño de esta edad (un año) suele ocupar el centro de la atención de la familia, cuyas acciones, gracias y ocurrencias suelen ser festejadas y aplaudidas, reforzando la conducta, que tenderá a repetir una y otra vez. Esto es bueno porque ayuda al niño a sentir y vivir su propia identidad. Además, el intercambio gestual mímico y verbal de sus comunicaciones con el adulto, acompañado de la conducta de "dar y tomar", permite el desarrollo mayor del lenguaje.

2.9.2 Etapa Lingüística

Este período se inicia con la expresión de la primera palabra, a la que se le otorga una legítima importancia como el primer anuncio del lenguaje cargado de un propósito de comunicación. Aún no se puede decir con precisión cuándo comienza, cuándo este anuncio del lenguaje se precisa y confirma, cuándo se puede hablar de la "primera palabra". Por eso la fecha de su aparición está diversamente fijada, ya que los estudios al respecto se basan mayormente en las informaciones que dan las madres.

En relación a esta etapa Jacobson (1969), afirma lo siguiente: “una vez alcanzada la primera etapa del lenguaje propiamente dicho, en cuanto se inicia la selección de los sonidos y la construcción del sistema fonemático, se observa un orden de sucesión estrictamente regulado y universalmente válido”. (p. 41).

Es decir, una vez comenzado el segundo periodo, el niño deja de emitir sonidos, comunicarse a través del llanto o el balbuceo. Ya emite palabras para expresarse. En este periodo se impone una sucesión regular e invariable en el orden de los estadios del desarrollo, aunque, al igual que ocurre con los estadios de Piaget, el ritmo de la adquisición es variable, dependiendo de cada niño concreto.

Los diferentes especialistas estiman, que la mayoría de los niños que van a hablar, tal vez el 90 por ciento de ellos, dicen sus primeras palabras cuando tienen 15 a 18 meses, aunque esta afirmación no es exacta o concluyente por las razones antes expuestas. Desde ahí que la etapa lingüística se considera en forma un tanto amplia,

desde aproximadamente los 12 meses (un año de edad), pasando el niño de las variadísimas emisiones fónicas del período prelingüístico a la adquisición de fonemas propiamente dichos en el plano fonológico (articulaciones fonemáticas), perfeccionándose también el aspecto semántico y sintáctico de las palabras a medida que el niño crece.

Desde el punto de vista cronológico, los distintos autores (Jacobson 1969, Piaget y Lenneberg 1967, Alarcos 1968 y otros) dividen el período lingüístico, llamado también semiótico, en varias etapas:

- **Etapas holofrástica**

A partir de los 12 meses (un año), incluso desde los 11 meses, el niño comienza a producir secuencias de sonidos bastante próximos a los elementos lexicales de la lengua adulta, o sea las palabras. Estas formas verbales próximas a la palabra, van precedidas de producciones fónicas estables que contienen elementos de significación, constituyendo estas emisiones un anticipo de la capacidad del niño para utilizar un significante que comunique un significado.

De esta forma el niño comienza con el desarrollo lexical, contando en su repertorio lingüístico 3 a 5 palabras (mamá, papá, tata, caca, etc.). Empieza también a utilizar las formas fonéticamente convencionales de la comunidad lingüística; sin embargo, aunque el niño de un año emplea idénticas palabras que el adulto, todavía no le

atribuye el mismo significado a las cosas, debido precisamente a su escaso repertorio lexical.

Entre los 13 y 14 meses, el niño inicia la conocida etapa "holofrástica" (palabra-frase), en la que emite frases de una sola palabra o elementos con varios significados. Por ejemplo, la palabra "abe" (abrir) lo utiliza para expresar diferentes acciones:

- Abre: Abre la puerta.
- Abre: Pela la naranja.
- Abre: Pon a un lado las cosas para...

Por esta época, los primeros pasos de comunicación verbal del niño se caracterizan por un incremento en la "denominación", pues, ya sabe utilizar el nombre de las personas de la familia y otros próximos a él, y cuando comienza su "conversación" emplea palabras que sirven de reclamo o llamada: "¡mía, mía!" (mira, mira), etc.

A esta edad, la indicación o señalización que apareció a los 10 meses ya va acompañada de la palabra que se refiere al objeto. El niño dice palabras que designan bien el objeto de la acción, la acción misma o la persona que ha de realizarla, aunque todo esto lo hace apoyándose todavía en los gestos, también comienza a comprender los adjetivos calificativos que emplea el adulto (bueno, malo, agradable o desagradable). Igualmente comprende la negación y la oposición del adulto, e incluso la interrogación como actitud.

De este modo el niño desde los 12 meses de edad inicia un largo y complejo proceso de desarrollo y, poco a poco, los significados que atribuye a las palabras se van aproximando a los significados atribuidos por el adulto. Pero, para que esto ocurra de una manera óptima, es importante que los padres estimulen léxicamente al niño, tratando de asociar siempre en las "conversaciones" el significado fónico (palabra hablada) con el significado (objeto al que hace referencia la palabra), para que el niño asocie y fije la relación en su cerebro, por lo que resulta conveniente, que los adultos utilicen sustantivos, adjetivos y acciones que forman parte de la vida diaria del niño. Esto, sin duda, contribuye de manera directa y eficaz al desarrollo del lenguaje, de la inteligencia y demás áreas con las que este aprendizaje se relaciona.

A los 15 o 16 meses el niño se encuentra en plena etapa holofrástica (palabra-frase). Dentro de su repertorio léxico cuenta con 5 a 15 o 20 palabras, y cada vez demostrará mayor incremento en su vocabulario por medio de las inflexiones de su voz al querer identificar algo. En esta etapa surge el habla verdadera y señala que el niño utiliza palabras para producir acontecimientos o llamar la atención de los demás.

En algunos niños bastante adelantados, suele observarse el empleo de algunas frases con dos palabras, principalmente de objetos o acciones, sin descartarse en ciertos casos, también, el uso de adjetivos (calificadores). Sin embargo, antes de ser capaz de hacer combinaciones de dos palabras, frecuentemente seguirá empleando una sola palabra para referirse a muchos objetos. Esta extensión semántica en las vocalizaciones infantiles le seguirá acompañando por largo tiempo. Pero a medida que vaya incrementando su léxico y evolucionando su habla, irá reduciendo progresivamente tal extensión semántica.

- **Etapla Telegráfica**

En esta etapa, comprendida entre los 18 y 24 meses, la mayoría de los niños ya cuenta con un vocabulario mayor a 50 palabras, se le denomina etapa de las dos palabras porque es cuando el niño logra combinar 2 palabras en una frase, dándose inicio al habla "sintáctica"; es decir, el niño comienza a articular palabras en frases y oraciones simples. En sus expresiones verbales utilizan sustantivos (nombres), verbos (acciones) y calificadores (adjetivos y adverbios). Se le denomina etapa telegráfica, porque suele carecer de marcas gramaticales. Las primeras locuciones de dos palabras reflejan: designación o localización (ese zumo, mamá aquí), petición (más papel), y la inexistencia (no zapato). Más tarde se reflejan las nociones como pueden ser agente + acción (mamá comer), poseedor + poseído (papá zapato), objeto localizado + localización (muñeca silla).

Ejemplos:

- Entre dos nombres (o sustantivos):

"Zapato papá" (poseedor y objeto poseído)

"Sopa silla" (relación fortuita)

- Entre nombre y verbo:

"Abre puerta" (verbo y objeto)

"Papá come" (sujeto y verbo)

- Entre calificadores y adjetivos:

"Bonita pelota" (calificador más nombre)

"Más juego" (calificador más verbo)

"Más bonita" (calificador más calificador)

En esta etapa surge la función simbólica en el niño y termina el predominio de la inteligencia sensoriomotriz dando lugar a la inteligencia representacional. Con la función simbólica el niño tiene la capacidad de representar mentalmente las cosas y evocarlas sin necesidad de que éstas estén presentes. Con la capacidad simbólica, los gestos y las expresiones verbales del niño comienzan a referirse cada vez con mayor frecuencia a realidades más abstractas, haciéndose más dominante en el lenguaje.

Los símbolos (significantes) vienen a desempeñar un papel singular en el desarrollo posterior del niño, ya que éstos son los que van a permitir construir los códigos sobre los cuales se configuran las bases de las funciones superiores. Mediante estos códigos es que accedemos a las emociones, a las realidades abstractas, al lenguaje y a convertir lo implícito en explícito. Esta capacidad simbólica permite al niño explorar e incrementar su lenguaje verbal, manifestando interés por escuchar cuentos sobre sí mismo o sobre su familia, en los cuales va captando el sentido de las palabras y oraciones de las narraciones que los padres le brindan.

- **Etapas de la competencia sintáctica**

El desarrollo del lenguaje en el niño entre los dos (2) y los tres (3) años es la antesala a un momento en el que tanto los sonidos, como las reglas gramaticales y las reglas sociales experimentarán un cambio muy grande hacia un lenguaje cada vez más complejo y elaborado que el pequeño deberá ir adoptando según las exigencias del entorno. En esta etapa se produce un incremento rápido del

vocabulario. El niño en sus expresiones verbales ya es capaz de emplear verbos auxiliares "haber" y "ser" y dar cierta prevalencia al artículo determinado.

Es en esta etapa, cuando comienza a utilizar las proposiciones y el niño ya tiene un lenguaje comprensible, incluso para personas ajenas a la familia, manifestando un dominio de la mayor parte de la gramática de su lengua materna (sintaxis), por lo que los especialistas suelen denominarlo como el período de la "competencia sintáctica." Es cuando los padres comienzan a notar los avances en el habla de sus hijos. El vocabulario del niño debería crecer considerablemente (demasiadas palabras para poderlas contar) y el niño debería combinar tres o más palabras en frases más largas. Su comprensión también debería mejorar; con tres (3) años, un niño debería empezar a entender qué significa "ponlo en la mesa" o "déjalo debajo de la cama". Los niños de esta edad deben empezar a identificar colores y a entender conceptos descriptivos (como, grande versus a pequeño).

Sin embargo, para algunos niños este proceso de desarrollo del lenguaje no pasa sin problemas. De hecho, aproximadamente uno (1) de cada diez (10) niños presenta dificultades con la comprensión del lenguaje o habla. Las principales causas son: dificultad auditiva, menor inteligencia, falta de estimulación oral en casa o historial familiar de retraso en el habla. Aunque en algunos casos, la causa es desconocida.

Se debe tener en cuenta, que cuando el niño cumple los dos (2) años de edad y aún se encuentra en la *etapa de balbuceo* o cumplió los cuatro (4) años y continua en la etapa holofrástica, es una señal de alarma ante un posible Trastorno Específico Del

Lenguaje, por lo que se considera oportuno que los padres acudan a un especialista para estimular el desarrollo del lenguaje del pequeño y descartar otras patologías como (TDAH, TDA, entre otros.)

Resulta importante mencionar, que el lenguaje tiene un papel principal en la formación de procesos cognoscitivos. El ser humano adquiere el lenguaje partiendo de los estímulos y una vez que adquiere la destreza comienza a regularla, transformándola dando inicio a la función autoreguladora. Lo que implica que el niño sea capaz de percibir, aprender, recordar y organizar. En tal sentido, las funciones ejecutivas inciden en el desarrollo del lenguaje debido a que intervienen procesos de memoria, planificación, organización sucesiva y simultánea. De hecho las investigaciones científicas demuestran que existe una relación entre trastorno de atención y desarrollo del lenguaje. Y, por ende trastorno de lenguaje y desarrollo de la competencia lectora y escritora.

2.10 Fundamentación legal

Dentro de los fundamentos legales que sustentan esta investigación se tiene en primer lugar dos normativas: la Ley 20.248 o Ley SEP que se relaciona con la mejora de la escuela y el Decreto 170, el cual regula la subvención para alumnos considerados con necesidades educativas especiales. Así mismo, la atención a la diversidad e inclusión en la escuela se enmarca en los lineamientos de la Ley. 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad y cuyo objeto es el aseguramiento de “la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión” (Ley 20.422). En ese texto legal, se plantea que para el alcanzar dicho objetivo, en cuanto a la educación e inclusión escolar, el estado colaborará introduciendo las modificaciones necesarias en el sistema de subvenciones educacionales. Esas modificaciones están normadas por el Decreto 170, el cual regula la forma de determinar a los alumnos con necesidades educativas especiales beneficiarios de la subvención para educación especial, conforme a la Ley 20.201, sobre subvenciones a establecimientos educacionales. Dichos alumnos son incorporados en el Proyecto de Integración Escolar (PIE). Este decreto apunta a ofrecer una atención diferenciada a estudiantes considerados con necesidades educativas especiales al interior de escuelas comunes (Caroca, 2014), para lo cual se enfatiza la categorización diagnóstica del estudiante.

2.10.1 Decreto N° 170 y su relación con TEL

Decreto Supremo N°170 (2009):

Regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con necesidades educativas especiales y por los que se podrá impetrar el beneficio de la subvención del Estado para la educación especial, de conformidad al Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación. (p.2).

Por otra parte para evidenciar y determinar la existencia de un TEL, se deben considerar los siguientes criterios diagnósticos según el Decreto Supremo N° 170, 2009).

- a) Las puntuaciones obtenidas mediante una batería de evaluaciones del desarrollo del lenguaje receptivo - expresivo, normalizada y administradas individualmente, quedan sustancialmente por debajo de lo esperado para la edad del niño o niña. Las manifestaciones lingüísticas, incluyen las propias del trastorno del lenguaje expresivo, así como dificultades para comprender palabras, frases o tipos específicos de palabras, tales como los términos espaciales.
- b) Las dificultades del lenguaje receptivo-expresivo interfieren significativamente en el aprendizaje y en la interacción comunicativa.
- c) No se cumplen criterios de trastorno generalizado del desarrollo.

A su vez es importante tener presente los Profesionales Competentes o Idóneos, estableciéndose como aquel que se encuentre inscrito en el registro nacional de profesionales de la educación especial para la evaluación y diagnóstico.

Los profesionales idóneos para evaluar y diagnosticar TEL establecidos en el Artículo N° 15 son: Fonoaudiólogo (a), Profesor de Educación Especial/Diferencial, Médico Pediatra o Neurólogo o Psiquiatra o Médico Familiar. (Decreto Supremo N°170, 2009, p. 5).

Asimismo el programa de integración escolar (PIE) según el Artículo N° 89, deberá establecer una planificación con los tiempos que los profesionales competentes destinen para las siguientes acciones:

1. Apoyo a los estudiantes en la sala de clases regular.
2. Acciones de planificación, evaluación, preparación de materiales educativos y otros, en colaboración con el o los profesores de la educación regular”
3. Trabajo con el alumno de forma individual o en grupos pequeños, con la familia; con otros profesionales, y con el equipo directivo del establecimiento educacional. (Decreto Supremo 170, 2009, p.p23.)

Por otro lado el Decreto Supremo N° 170 nos señala en el Artículo 95: “Que las planificaciones de las adaptaciones curriculares que se realicen a estudiantes con NEE tanto de carácter permanente como transitorio, deberán cumplir con las instrucciones y orientaciones que defina para estos efectos el ministerio de educación”. (p.33).

2.10.2 Decreto N° 83 y su relación con TEL

El presente decreto número 83, aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica.

Según el Decreto N° 1300, en el artículo 3, afirma que:

Los establecimientos educacionales que impartan modalidad educativa especial y aquellos que tengan proyecto de integración (PIE) que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales, deberán implementar los criterios y orientaciones de adecuación curricular a que se refiere el presente decreto en los niveles de educación parvulario y educación general básica. (p.2).

Por consiguiente tomándose del artículo n°4, establece que:

Los establecimientos educacionales que, de acuerdo a los criterios y orientaciones establecidos en este decreto, implementen adecuaciones curriculares para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales, deberán aplicarles una evaluación de acuerdo a dichas adecuaciones, accesible a las características y condiciones individuales de los mismos. Una vez finalizado este proceso de evaluación, el establecimiento educacional entregará a todos los estudiantes una copia del certificado anual de estudios que indique las calificaciones obtenidas y la situación final correspondiente. (p.7).

2.10.3 Decreto N° 1.300 y su relación con TEL

El presente decreto aprueba planes y programa de estudio para alumnos con trastornos específicos del lenguaje.

Según el Decreto N°1300 en el Artículo 6º, afirma que: Los niños y niñas mayores de 3 años que presenten Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) podrán ser atendidos en las escuelas de lenguaje, en cursos de acuerdo con los siguientes rangos de edad, independientemente del tipo de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) que presenten:

- a) Alumnos entre 3 años y 3 años, Nivel Medio Mayor, 11 meses.
- b) Alumnos entre 4 años y 4 años, Primer Nivel de transición 11 meses.
- c) Alumnos entre 5 años y 5 años, Segundo Nivel de transición 11 meses.
- d) Para los distintos cursos se podrán flexibilizar hasta un año las edades señaladas, en atención al posible inicio tardío de la escolaridad y a la problemática de estos alumnos. (p.2)

Capítulo III: Marco Metodológico

Todo proceso de construcción de conocimientos necesita establecer los criterios metodológicos sobre los cuales se realizó. Por tal motivo, en este capítulo se describen las características y metodologías utilizadas en el desarrollo de la presente investigación, así como las técnicas e instrumentos aplicados a los sujetos dentro del contexto de la escuela “Teniente Hernán Merino Correa”, perteneciente a la comunidad de Limache.

3.1 Enfoque de la investigación y paradigma

Paradigma de la investigación

Se debe tener presente que todas las investigaciones científicas parten de una idea, sin importar que tipo de paradigma fundamente el estudio ni el enfoque que lo oriente. Una investigación siempre parte de una idea. Debido a que las ideas constituyen el primer acercamiento a la realidad objetiva o subjetiva que se investigará. Toda idea inicial es vaga por lo que requiere de análisis para que se transforme en planteamientos precisos.

El término paradigma indica el conjunto de prácticas y saberes que definen y orientan a una comunidad científica durante un período específico. Los cuales se clasifican en tres tipos. Para explicar los tipos de paradigmas de la investigación científica, se partirá de la investigación de Ricoy (2006), (como se citó en Koetting, 1984) sostiene que las denominaciones que se le han atribuido históricamente por la comunidad científica a los paradigmas son variadas dentro de las cuales se presentan las siguientes:

Paradigma positivista: se califica de cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico-tecnológico.

Paradigma interpretativo: se considera como interpretativo, simbólico, cualitativo, naturalista, humanista y fenomenológico.

Paradigma crítico o sociocrítico: se concibe como comprometido, naturalista y ecológico.

En tal sentido, se consideró que esta investigación utiliza el paradigma interpretativo, debido a que se observará el contexto educativo de los estudiantes con Trastornos específicos de lenguaje para identificar las funciones ejecutivas que inciden en las dificultades de la competencia lectora de un determinado grupo de estudiantes y de esa manera comprender dicho problema y crear alternativas para su posible solución.

Sobre el paradigma interpretativo, Martínez (2013), (como se citó en Pérez, 2004) afirma que:

La alternativa al paradigma racionalista, puesto que en las disciplinas de ámbito social existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa. Estos nuevos planteamientos proceden fundamentalmente de la antropología, la etnografía, el interaccionismo simbólico, entre otros. Varias perspectivas y corrientes han contribuido al desarrollo de esta nueva era, cuyos presupuestos coinciden en lo que se ha llamado paradigma hermenéutico, interpretativo -simbólico o fenomenológico. (p.4).

Enfoque de la investigación

Al explicar el marco de fundamentación concerniente al enfoque de investigación, se puede percibir que el término más frecuentemente empleado por los profesionales, investigadores y comunidades de científicos es el de paradigma. No

obstante, se utilizan alternativamente los términos de paradigma, modelo, enfoque o programa de investigación. En las Ciencias Sociales y en las Ciencias de la Educación se han venido manteniendo históricamente dos enfoques metodológicos abogando uno por lo cuantitativo y el otro por lo cualitativo. Aunque también existe el denominado enfoque mixto.

Sobre el enfoque cuantitativo, Hernández, Fernández y Baptista (2006) afirman que:

El enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población. (p.94).

Al realizar un enfoque cuantitativo el investigador debe plantear un problema de estudio delimitado y concreto, sus preguntas de investigación serán de cuestiones específicas. Y, una vez que el problema de estudio este planteado se revisa lo investigado con anterioridad. Con base en la revisión de la literatura se construye el marco teórico, del cual se deriva una hipótesis y se somete a prueba mediante el empleo de los diseños de investigación apropiados.

El enfoque cualitativo, Hernández, Fernández y Baptista. (2006) expresan que este enfoque: "Utiliza la recolección de datos sin medición numérica, para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación. La investigación cualitativa se fundamenta más en un proceso inductivo". (p.96).

Para la realización de una investigación fundamentada en un enfoque cualitativo se plantea un problema, pero su proceso no es claramente definido como el enfoque anterior. Este enfoque se utiliza para descubrir y refinar preguntas de investigación y da lugar para iniciar una teoría en particular. Este enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados, la recolección de estos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes.

El enfoque mixto, Hernández, Fernández y Baptista. (2006) señalan que “es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cualitativos y cuantitativos en un mismo estudio, o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema”. (p.97). Con la combinación de enfoques se aumenta la posibilidad de ampliar las dimensiones del proyecto y el entendimiento es mayor y rápido. Este modelo logra que se exploren y exploten mejor los datos.

Según lo planteado anteriormente, se confirma que esta investigación pertenece al enfoque cualitativo, Debido a que no pretende obtener cifras exactas de medición o cálculo. Sino que se centró, en la observación y descripción de un fenómeno para buscarle solución o agregar algún aporte. Es decir, se observó al grupo de estudiantes que presentan Trastornos Específicos de Lenguaje cursantes de primero y segundo año básico de la escuela “Teniente Hernán Merino Correa”, con el fin de identificar las funciones ejecutivas que inciden en el desarrollo de la competencia lectora y escritora de ese grupo de estudiantes. Se basó en la percepción de la realidad para la identificación de un problema, describir las causas y consecuencias. Este enfoque parte de un problema, el cual debe ser claramente especificado y delimitado. Por lo general, se emplea para descubrir y refinar preguntas y, dar origen a nuevas teorías.

Al respecto, Lugo (s/f), (como se citó en Dr. Vera, 2003) quien entre otras afirmaciones, sostiene que desde el enfoque cualitativo, el investigador estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema. La misma procura por lograr una descripción holística, esto es, que intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, un asunto o actividad en particular. (s.p).

Para efectos de esta investigación, fue necesario formar parte de la realidad del objeto de estudio (las aulas de clases de 1° y 2° de básico de la escuela “Teniente Hernán Merino Correa”), con el fin de conocer cómo se da la dinámica en el aula, como se comportan los estudiantes con Trastornos Específicos de Lenguaje y como inciden las funciones ejecutivas en las dificultades que presentan en la lectura y escritura.

Por lo cual, se puede decir que este enfoque también se guía por temas o aspectos importantes en la investigación, en vez de establecer preguntas de investigación y de plantear hipótesis antes de recolectar los datos, los estudios cualitativos pueden hacer preguntas de investigación e hipótesis antes, entre o después de la recolección y el análisis de los datos obtenidos, esto sirve para descubrir las preguntas de investigación, para afinarlas y responderlas. El énfasis no está en medir las variables involucradas en el fenómeno sino, en entenderlo.

3.2 Fundamentación y descripción del diseño

El diseño de esta investigación se desarrolla por medio de un estudio de caso, de acuerdo a lo que menciona Yin (1994), el estudio de caso es: “una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes”. (p.13).

Esta definición que ofrece el autor antes citado, coincide con lo que se realizará en esta investigación. Debido a que se estudiarán las funciones ejecutivas de los estudiantes con Trastornos específicos de lenguaje y la incidencia de estas funciones para el desarrollo de dicha habilidad. Para ello será preciso entrar al contexto del fenómeno a describir, en este caso se trató del contexto escolar. Las aulas de clases de primeros y segundos años básicos de la escuela “Teniente Hernán Merino Correa”.

Del mismo modo, sobre el estudio de caso, Bisquerra, (2012) afirma que, “implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos estos como entidades sociales o entidades educativas únicas”. (p.309).

Cabe destacar, que una investigación de estudio de caso posee muchas más variables de interés y como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación. Como resultado, se beneficia el desarrollo previo de supuestos teóricos que guían la recolección y el análisis de datos.

Rodríguez, Gil y García (1996), (como se citó en Bisquerra, 2012) afirman que:

El estudio de caso no es una opción metodológica con entidad propia, sino que constituye una estrategia del diseño de la investigación, que permite seleccionar el objeto/sujeto del estudio y el escenario real que se constituye en fuente de información. (p.310).

Por consiguiente, Lugo (s/f), (como se citó en Castillo 2005) afirma que:

Es un método empleado para estudiar un individuo o una institución en un entorno o situación único y de una forma lo más intensa y detallada posible; Es una investigación que se le define como descriptiva, es decir, describe la situación prevaleciente en el momento de realizarse el estudio. (s. p).

Partiendo de lo expresado en las citas anteriores, se afirma que los estudios de caso son una forma única de capturar información. Se enfocan hacia un solo individuo o cosa (sea, por ejemplo, una persona o un distrito escolar, como en este caso), lo que permite un examen e investigación muy de cerca y la recopilación de una gran cantidad de datos detallados. Es por estas razones que los estudios de caso siempre han sido populares como método para situaciones clínicas. Cabe mencionar, que este estudio no se enfocará en un solo individuo pero sí, en un grupo de individuos que comparten una Necesidad Educativa Especial (trastornos específicos del lenguaje).

Recuadro N°6: Tabla N°1 de Cisternas

TÓPICOS DE INVESTIGACIÓN Y CATEGORIZACIÓN APRIORÍSTICA

REFERENCIA: Cisterna, F. (2005) categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa.

Revista Theoria, vol.14 núm. 1, 2005, pp. 61-71

ÁMBITO	PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS (MACROCATEGORÍAS)	SUBCATEGORÍAS (CATEGORÍAS PRIORI)
E D U C A C I O N A L	Las dificultades que se presentan en la lectoescritura, debido a que no han sido desarrolladas las funciones ejecutivas en los estudiantes de primero y segundo básico que presentan Trastornos específicos del Lenguaje	PREGUNTA GENERAL ¿Cuáles son las funciones ejecutivas que inciden en el proceso de la lectoescritura en estudiantes de primero y segundo año básico que presentan Trastornos específicos del Lenguaje del Colegio Teniente Hernán Merino Correa?	Conocer las funciones ejecutivas que inciden en las dificultades del proceso de la lectoescritura en estudiantes de primero y segundo básico que presentan Trastornos Específicos del Lenguaje del colegio Teniente Hernán Merino Correa, perteneciente a la comuna de Limache.	ESPECÍFICO 1 Identificar las funciones ejecutivas que inciden en las dificultades de la lectoescritura en estudiantes de primero y segundo año básico que presentan Trastornos Específicos del Lenguaje del colegio Teniente Hernán Merino Correa, perteneciente a la comuna de Limache.	- Funciones ejecutivas que inciden en la lectoescritura	- Memoria de trabajo. - Inhibición. - Flexibilidad cognitiva.
		ESPECÍFICA 1 ¿Cómo son las funciones ejecutivas que inciden en las				

		dificultades de la lectoescritura en estudiantes de primero y segundo básico que presentan Trastornos específicos del Lenguaje del Colegio Teniente Hernán Merino Correa?				
		ESPECÍFICA 2 ¿Cuáles son los aportes de las funciones ejecutivas durante el proceso de adquisición de la lectoescritura en estudiantes de primero y segundo básico que presentan Trastornos específicos del Lenguaje del Colegio Teniente Hernán Merino Correa?		ESPECÍFICO 2 Describir los aportes de las funciones ejecutivas en el proceso de la lectoescritura en estudiantes de primero y segundo básico que presentan Trastornos Específicos del Lenguaje del colegio Teniente Hernán Merino Correa, perteneciente a la comuna de Limache.	- Aportes de las funciones ejecutivas.	- Desarrollo de maduración - Organización y orden mental

		ESPECÍFICA 3 ¿Qué estrategias pedagógicas se podrían utilizar para el fortalecimiento de las funciones ejecutivas, en estudiantes de primero y segundo básico colegio Teniente Hernán Merino Correa?		ESPECÍFICO 3 Determinar estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de las funciones ejecutivas, ante las dificultades que se presentan en la lectoescritura en estudiantes de primero y segundo básico que presentan trastornos específicos del Lenguaje del colegio Teniente Hernán Merino Correa, perteneciente a la comuna de Limache.	- Estrategias pedagógicas.	- Estrategias en TEL. - Estrategias en Lectoescritura .
--	--	--	--	--	----------------------------	---

3.3 Escenario y actores

Escenario

La presente investigación se llevará a cabo en el Colegio “Teniente Hernán Merino Correa (RBD 1465), ubicado en Sargento Aldea #357 en la comunidad de Limache. Esta institución educacional ha alcanzado el significativo logro de mantenerse vigente durante más de 150 años. La institución presenta una dependencia Municipal y cuenta con Jornada Escolar Completa (JEC), abarca los niveles de educación parvulario y enseñanza básica. De acuerdo a la infraestructura cuenta con (3) aulas de clases de párvulos, (13) aulas de clases de educación básica, (1) cancha de deportes, (1) biblioteca, (1) comedor para estudiantes, (1) comedor para profesores, (1) sala SEP, (1) sala PIE, (1) sala convivencia escolar, (1) oficina de dirección, (1) sala de inspección, (1) sala de computación, (1) sala PIE, (2) baños mixtos, (2) baño para el personal.

Del mismo modo, la escuela está conformada por el siguiente personal: un (1) director, un (1) sub director, (2) secretarias, (24) docentes, (5) personal de servicio de limpieza. Así como también cuenta con una matrícula general de (426) estudiantes. En cuanto a la organización del personal de la institución, se cuenta con: (3) docentes en los grupos de Párvulos sería (1) Educadora de párvulos por grupo. Un total de (13) docentes de básica un docente por curso. En el colegio existen (2) cursos por grado, (primero a quinto). Cabe destacar, que la escuela también cuenta con una Unidad Técnica Pedagógica (U.T.P), (1) fonoaudiólogo, (1) psicólogo y (8) educadoras diferenciales.

De acuerdo a las actividades curriculares del plantel, el establecimiento presenta talleres llamados “Cuatro A Siete”, el cual se encarga de completar las horas de recreación para los estudiantes, con el objetivo de que puedan adquirir variadas metodologías para entretenerse y desarrollar aún más destrezas de habilidades

motoras finas como jugar a la pesca de letras empleando pinzas o palillos, armar rompecabezas, realizar construcciones con legos, colorear, diseñar obras de arte con plastilina, pinturas, escribir. Por otro lado habilidades motoras gruesas, tales como futbol, voleibol y gimnasia artística.

Actualmente, la misión del establecimiento es formar personas que desde el currículum, aprendan a relacionarse saludablemente, con respeto tolerancia y responsabilidad. Por consiguiente, la visión pretende formar estudiantes íntegros, basándose en los pilares de la educación referidas al Saber, Saber Hacer, Ser y Saber convivir, potenciando las habilidades y conocimientos necesarios para un desarrollo inclusivo y sustentable.

Los objetivos generales del establecimiento se enfocan en:

- Calidad de educación: Alcanzar objetivos generales y los estándares de aprendizaje establecidos en la ley, independientemente de sus condiciones.
- Equidad: Contar con las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad.
- Autonomía: Progresiva, desarrollo de la voluntad, consiente de los deberes, regulación de la conducta desarrollando en el estudiante la capacidad de elegir y hacer con responsabilidad.
- Sustentabilidad: Fomento al respeto del medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales.
- Inclusión: Basada en la diversidad de condiciones sociales, étnicas y religiosas, económicas y culturales.
- Participación: Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados a participar y hacerse parte en el proceso de aprendizaje.
- Responsabilidad: Todos los actores del proceso educativo deben cumplir sus deberes y rendir cuenta pública cuando corresponda.

Actores:

Curso:	Código:
1° "A"	DA1
1° "B"	DA2
2° "A"	DA3
2° "B"	DA4
2° "A" y "B"	PEDIF
Todos los cursos	FN
Todos los cursos	PS
1° "A"	OBS1
2° "A"	OBS2

Recuadro N°7: Codificación actores (Castro, 2019).

En la tabla de codificación antes vista, existe un apartado llamado código, en el cual se mencionan diferentes términos, los cuales significan lo siguiente:

- **DA:** Docente de aula.
- **PEDI:** Profesor de educación diferencial.
- **FN:** Fonoaudióloga.
- **PS:** Psicóloga.
- **OBS:** observación de aula.

Esta investigación se desarrollará en (4) cursos, (2) de primero básico y (2) de segundo básico. Dichos cursos se clasifican de la siguiente manera: primero "A" y "B", los cuales conforman una matrícula de (55) estudiantes y, segundo "A" y "B" las cuales suman un total de (47) estudiantes. Con edades entre (6 y 7) años de primer

año básico y (7 y 8) años los de segundo año básico. Los estudiantes que participaron son 8 los cuales están diagnosticados con Trastornos específicos del lenguaje de los cursos de primero “A” y “B” y segundo “A” y “B”, cuatro docentes de básica que atienden las aulas antes mencionadas, una profesora Diferencial que atiende a los cursos de segundo básico (coordinadora del PIE), y la fonoaudióloga. Para el estudio de caso se describirán las funciones ejecutivas que inciden en las dificultades de la lectura y escritura de estudiantes con Trastornos específicos del lenguaje.

Los actores la Obs1 y Obs2, se eligieron debido a que son los cursos en los cuales se trabaja fuertemente en lectura y escritura, cabe destacar que estos cursos cuentan con estudiantes que presentan Trastornos Específicos del lenguaje, por ende se eligieron cuatro cursos, con la finalidad de lograr obtener más sustentabilidad y evidencia. Se seleccionaron a los participantes mencionados, debido a que trabajan a diario con aquellos estudiantes que presentan Trastornos específicos del lenguaje, tales como docentes de aula, profesores de educación diferencial, fonoaudióloga y psicóloga.

Cabe destacar que es de suma relevancia contar con la participación de estos actores, ya que a la vez se pretende conocer los conocimientos con los cuales cuentan para poder trabajar con aquellos estudiantes y la importancia que conlleva el tener los conocimientos necesarios sobre las funciones ejecutivas para poder trabajarlas desde un comienzo.

No se seleccionaron otros participantes, debido a que debían ser aquellos que tienen un contacto directo con los estudiantes que presentan Trastornos específicos del lenguaje, se podría haber invitado a otros participantes, pero no se iba a obtener información tan certera.

Recuadro N°8: Unidad de analisis (Castro,2019).

Entrevistados	Género	Profesión	Procedencia	Años de experiencia	Años en la institución	Años trabajando en el nivel	Tramo carrera docente
DA1	Femenino	Profesora Ed. Básica	Universidad Católica de Valparaíso	23	22	18	Experto 1
DA2	Femenino	Profesora Ed. Básica	Universidad Educare de Viña del Mar	20	20	15	Experto1
DA3	Femenino	Profesora Ed. Básica	Universidad Aconcagua, Viña del Mar	12	8	8	Experto 1
DA4	Femenino	Profesora Ed. Básica	Universidad Católica de Valparaíso	18	14	12	Experto 1
PEDI	Femenino	Profesora Educación Diferencial	Universidad de Playa Ancha. Campus San Felipe	15	3	10	Competente
FN	Femenino	Fonoaudióloga	Universidad Católica de Valparaíso	5	2	1	No
PS	Femenino	Psicóloga	Universidad Católica de Valparaíso	5	2	2	No
	Homogeneidad	Homogeneidad	Heterogeneidad	Heterogeneidad	Heterogeneidad	Heterogeneidad	Heterogeneidad

Recuadro N° 9: Criterios de homogeneidad y heterogeneidad (Castro,2019).

Género	En virtud de lo señalado se puede determinar que es homogeneidad, debido a que todos los géneros son iguales (femeninos).
Profesión	De acuerdo a la profesión, se evidencia que este criterio corresponde a heterogeneidad, debido a que los participantes que se les aplicó la entrevista presentan diversas profesiones (profesoras de básica, profesoras de diferencial y fonoaudióloga).
Procedencia	Refiriéndose al apartado de la universidad en la cual estudiaron los actores, se puede mencionar que el criterio correspondiente es de heterogeneidad, debido a que todos los participantes estudiaron en diferentes universidades y sedes. Sin embargo, se puede apreciar que todos los profesionales participantes fueron estudiantes universitarios, por tal razón se presenta el criterio de homogeneidad.
Años de experiencia	De acuerdo a los años de experiencia, se puede aludir a que el criterio que se presenta es de heterogeneidad, ya que se presentan diversos años de experiencia, los cuales van desde los 5 hasta los 23 años de experiencia.
Años en la institución	Según los años en la institución, se puede apreciar que el criterio que se presenta es de heterogeneidad, debido a que todos los profesionales, cuentan con un número diferente de años de servicio.
Años trabajando en el nivel	Referente a los años trabajando en el nivel, se puede aludir a que se cuenta con el criterio de heterogeneidad, debido a que los años son desiguales, ya que van desde 1 año hasta los 18
Tramo carrera docente	De acuerdo al tramo de carrera docente, se pudo evidenciar que varios cuentan con el tramo experto 1, sin embargo también se evidencia rango competente y también no evaluado, por ende el criterio que se presenta es Heterogeneidad.

3.4 Fundamentación y descripción de técnicas e instrumentos de recogida de información

Fundamentación

La investigación cualitativa se caracteriza por integrar una variedad de técnicas para obtener información. Para desarrollar el presente estudio de caso, el cual se llevará a cabo en el Colegio “Teniente Hernán Merino Correa” de la comunidad de Limache con estudiantes con Trastornos Específicos del Lenguaje de primero y segundo año básico. Se tomarán en cuenta una serie de técnicas e instrumentos (la entrevista, la observación participativa, la encuesta), que permitirán recolectar la información necesaria para identificar cuáles son las funciones ejecutivas que inciden en el desarrollo de la competencia lectora y escritora de los estudiantes que presentan Trastornos Específicos de Lenguaje de primero y segundo grado de la escuela antes mencionada.

Sobre la técnica Ander-Egg (1995) sostienen que: “la técnica responde a cómo hacer, para alcanzar un fin o hechos propuestos, pero se sitúa a nivel de los hechos o etapas prácticas, tiene un carácter práctico y operativo”. (p.12). En tal sentido, una técnica de investigación es la herramienta para recopilar datos. El principio general consiste en realizar una recogida de datos lo más intuitiva posible.

Técnicas

Entre las técnicas de empleadas para esta investigación se encuentran: La Observación a través de registro anecdótico y la Entrevista.

La observación, es definida por Sierra y Bravo (1984), como “la inspección y estudio realizado por el investigador, mediante el empleo de sus propios sentidos, con o sin ayuda de aparatos técnicos, de las cosas o hechos de interés social, tal como son o tienen lugar espontáneamente”. (p.123).

Dalen y Meyer (1981), “consideran que: “la observación juega un papel muy importante en toda investigación porque le proporciona uno de sus elementos fundamentales; los hechos”. (p.76).

Tal y como lo plantean los autores antes citados, la técnica de la observación consiste en percibir los hechos directamente de la realidad para luego interpretarlos, analizarlos y compararlos.

Sabino (1992), afirma que:

La observación es una técnica antiquísima, cuyos primeros aportes sería imposible rastrear. A través de sus sentidos, el hombre capta la realidad que lo rodea, que luego organiza intelectualmente y agrega: La observación puede definirse, como el uso sistemático de nuestros sentidos en la búsqueda de los datos que necesitamos para resolver un problema de investigación. La observación es directa cuando el investigador forma parte activa del grupo observado y asume sus

comportamientos; recibe el nombre de observación participante. (p.111-113).

Cuando el observador no pertenece al grupo y sólo se hace presente con el propósito de obtener la información (como en este caso), la observación, recibe el nombre de no participante o simple.

Kawulich (2005) afirma que:

La observación es considerada como un artículo principal en estudios antropológicos, especialmente en estudios etnográficos, y ha sido usada como un método de recolección de datos por más de un siglo. Los métodos de observación son útiles a los investigadores en una variedad de formas. Proporcionan a los investigadores métodos para revisar expresiones no verbales de sentimientos, determinan quién interactúa con quién, permiten comprender cómo los participantes se comunican entre ellos.(s.p).

Al respecto, Schensul y Lecompte (1999) definen la observación como: "el proceso de aprendizaje a través de la exposición y el involucrarse en el día a día o las actividades de rutina de los participantes en el escenario del investigador" (p.91). En esta investigación además de observar, la investigadora formará parte de la realidad y participará en ella. Percibiendo e interactuando con los estudiantes con trastornos específicos de lenguaje y las docentes. Con el propósito de analizar los factores que intervienen en el desarrollo de las funciones ejecutivas de los estudiantes y las dificultades que se presentan durante el desarrollo de la competencia lectora y escritora. Durante la aplicación de este instrumento de debe

ir registrando detalladamente cada actuar que pase dentro de la sala siguiendo un registro constante de minutos.

Para definir la entrevista Lugo, (s/f), (como se citó en Sierra, 1998) quien afirma que la “entrevista”:

Es una técnica cualitativa que permite recoger una gran cantidad de información de una manera más cercana y directa entre investigador y sujeto de investigación. “se trata de una conversación con un alto grado de institucionalización y artificiosidad, debido a que su fin o intencionalidad planeada determina el curso de la interacción en términos de un objetivo externamente prefijado (no obstante, al permitir la expansión narrativa de los sujetos, se desenvuelve como una conversación cotidiana).

Para recaudar la información, se optó de igual manera por la utilización de la entrevista semi- estructurada dado que el número de docentes era pequeño, por tal motivo sería fácil y conveniente recaudar información concerniente a las debilidades que presentan los estudiantes con trastornos específicos de lenguaje en la competencia lectora y escritora, así como el conocimiento que poseen las docentes en relación a las funciones ejecutivas y que metodología emplean para el estímulo de dichas habilidades en los estudiantes que poseen Trastornos específicos de lenguaje.

Instrumentos:

Los instrumentos utilizados están centrados en un enfoque cualitativo, debido a que se utilizaran instrumentos de entrevista semi-estructurada y la observación a través del registro anecdótico.

Para la construcción de los instrumentos utilizados en esta investigación, se realizó el siguiente proceso, en primera instancia se creó la tabla n°1 la cual fue creada por Cisternas, la cual hace mención a la categorización y triangulación del conocimiento en investigación cualitativa.

En el primer apartado se pide mencionar el ámbito de la investigación el cual es Educación, luego pide sintetizar la problemática de la investigación, posteriormente se deben transcribir las preguntas de la investigación, el objetivo general y los objetivos específicos. Luego se presentan dos apartados que llevan los siguientes nombres:

Categorías (macrocategorías): En este apartado se solicita que se minimice cada uno de los objetivos, con la finalidad de que quede más reducido y específico.

Subcategorías (categorías a priori): Desde cada categoría se pide que se creen de 2 a 3 subcategorías, las cuales deben dar respuesta a cada categoría.

Posteriormente a base de las categorías y la subcategorías se crearon preguntas para gestionar las entrevistas.

Tras la creación de dichas entrevistas semi-estructurada y el diseño de observación por medio de registro anecdótico, se solicita enviar la “Solicitud de validación de instrumentos” a tres validadores expertos, con la finalidad de que se revisen, se realicen observaciones y sugerencias.

Contando con la revisión de los instrumentos, se procede a realizar las sugerencias y modificaciones correspondientes, para que finalmente el instrumento sea validado.

A continuación se dará a conocer la valoración obtenida y la observación realizada por cada juez experto:

	Nombre:	Grado académico:	Modificaciones	Observaciones finales
1	Daniela García Tapia	Psicopedagoga, Licenciada en Educación. Magister en Docencia de Educación Superior y Magister en Gestión y Liderazgo.	Entrevista:	Entrevista:
			El objetivo específico se debe copiar completo en cada casillero donde va cada pregunta.	El instrumento de entrevista elaborado, cumple con el objetivo de conocer las funciones ejecutivas que inciden en las dificultades de la lectoescritura en estudiantes de primero y segundo básico que presentan Trastornos Específicos del Lenguaje. Las preguntas se elaboran de manera adecuada y relacionadas con la temática. Las pequeñas observaciones se destacan en amarillo para que las pueda considerar.
			Observación :	Observación :
				El instrumento de registro anecdótico elaborado, cumple con el formato y utilidad de poder extraer información sobre lo que sucede en el aula de manera objetiva y en tiempo real, pauta asociada al objetivo de esta investigación.
2	Jessica Durán	Profesora Ed. Diferencial, mención en RM-DI – TEL. Magister en Gestión u	Entrevista:	Entrevista:
			Se agregan dos preguntas en la entrevista realizada a los docentes de aula.	No se realizan observaciones.

		Liderazgo educacional.		
			Observación :	Observación:
			No se realizan modificaciones.	No se realizan observaciones.
3	Tatiana Canales Ramírez	Fonoaudióloga, Magister en educación inclusiva.	Entrevista:	Entrevista:
			S presentan entrevistas bien elaboradas, sin embargo es necesario revisar redacción. Además algunas preguntas se encuentran repetidas en ciertas entrevistas.	No se realizan observaciones.
			Observación:	Observación:
			Se cumple con la tabla solicitada, se encuentra totalmente acto para su aplicación.	No se realizan observaciones

Recuadro N° 10: Valoración jueces expertos.

Cabe destacar que es fundamental el contar con la colaboración de cada uno de estos jueces, debido a su trayectoria académica y profesional.

La entrevista: se diseñaron diferentes entrevistas categorizándolas por profesión, las cuales contenían entre (6 a 12) preguntas para llevar a cabo un conversatorio con las docentes y entrevistarlas.

La observación (registro anecdótico): se observó a los estudiantes con trastornos específicos del lenguaje, durante una hora cronológica de clases, con la finalidad de evidenciar su comportamiento dentro del aula y además de recolectar la información necesaria y diseñar un diagnóstico con el fin de identificar el problema y los elementos que inciden en las dificultades del desarrollo de la competencia lectora y escritora así como las funciones ejecutivas de dichos estudiantes.

Capítulo IV: Estudio de campo

4.1 Obstaculizadores de información

Uno de los principales obstáculos, para la recolección de la información, fue que la institución no permitió el abordaje directo a los estudiantes con trastornos específicos de lenguaje ni a los padres y apoderados de estos niños para la profundización de este estudio. Por tal motivo, los datos se recolectaron sólo partieron de la observación y la información facilitada por la docente.

Otro de los obstaculizadores, fue el tiempo disponible de las docentes para realizar las entrevistas. Causando que el progreso de la investigación dependiera de las docentes y especialistas. Debido a que éstas tenían múltiples ocupaciones como: atender a los estudiantes, realizar planificaciones y cumplir guardias. En dos ocasiones fueron canceladas las entrevistas generando atrasos en el proceso.

Teniendo en cuenta, que la docente de aula no disponía de tiempo. Fue necesario cambiar la fecha de las entrevistas en dos ocasiones. Otro obstaculizador, fue la paralización de las actividades educativas. Evitando que se diera continuidad al proceso de recolección de datos, causando un atraso y alterando el curso del estudio. Por tal motivo se realizó una modificación a la carta gantt con la que se había comenzado a trabajar.

4.2 Facilitadores para la recogida de información

El principal facilitador para la recolección de la información fue la aceptación por parte del personal de la institución. Quienes mostraron un trato agradable y disposición para colaborar con la información solicitada. Con la finalidad de organizar el tiempo, se diseñó un horario para las entrevistas y el acompañamiento en el aula, el cual fue de total aprobación.

Otro aspecto importante fue que se tuvo acceso a un espacio para la realización de las entrevistas. Debido a que se coordinó con la jefa de Unidad Técnica Pedagógica, UTP, la utilización de la sala de convivencia escolar. Lo que permitió recolectar la información con eficiencia. Debido a que el lugar poseía pocos elementos distractores, favoreciendo la concentración de las entrevistadas y la calidad de las grabaciones.

De igual forma, el apoyo facilitado por las docentes de los cursos primero y segundo grado básico A y B durante la fase de observación. Se consideró clave, además de permitir la permanencia en el aula durante su clase, aportaron información valiosa en relación al rendimiento académico de los estudiantes, el contexto familiar y las diversas estrategias que han empleado para integrar a los niños con Trastorno Específicos del Lenguaje.

Finalmente, como los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad de las Américas se encontraban cursando sus prácticas docentes en la institución educativa. La directora permitió que se realizara el estudio.

4.3 Otras consideraciones

En el transcurso de la investigación, se presentaron inconvenientes que dificultaron este proceso, comenzando por la disolución del grupo de trabajo, por lo que se tomó la decisión de llevar a cabo la investigación de forma individual, lo que causó atrasos debido a que se tuvo que elaborar una carta de exposición de motivos y notificar de forma presencial las causas de la disolución del grupo. Luego se procedió al diseño del título, el cual requirió de varias modificaciones para su aprobación.

Capítulo V: Análisis de datos

Análisis de la información

La tabla que se presentó anteriormente, creada por Cisternas, se vuelve a utilizar debido a que se va a centrar en dos columnas las cuales son las categorías y subcategorías apriorísticas, que se visualizarán a continuación:

Categorías y subcategorías:

Categoría I

- Funciones ejecutivas que inciden en la lectoescritura.

Subcategorías

- A. Memoria de trabajo
- B. Control Inhibitorio
- C. Flexibilidad cognitiva

Categoría II

- Aportes de las funciones ejecutivas.

Subcategorías

- A. Desarrollo de maduración.
- B. Organización y orden mental.

Categoría III

- Estrategias pedagógicas para fortalecer las funciones ejecutivas en estudiantes con TEL.

Subcategorías

- A. Estrategias en TEL.
- B. Estrategias en lectoescritura.

Recuadro : Colaboradores de entrevistas y observaciones

Entrevistas:	DA1: Docente De aula 1 DA2: Docente de aula 2 DA3: Docente de aula 3 DA4: Docente de aula 4
	PEDIF: Profesora Educación Diferencial
	FN: Fonoaudióloga
	PS: Psicóloga
Observaciones:	OBS1: Observación N°1 OBS2: Observación N°2

Codificación de preguntas de entrevistas

DOCENTES DE AULA (DA)

Categorías	Subcategorías	Código	Significado
Funciones ejecutivas que inciden en la lectoescritura	Subcategorías 1: A) Memoria de trabajo. B) Control inhibitorio. C) Flexibilidad Cognitiva.	FUNEJEINLEC ENFUNEJE FUNEJESTEL	De acuerdo a sus conocimientos; ¿De qué manera las funciones ejecutivas inciden en la lectoescritura? ¿Qué entiende usted por funciones ejecutivas? ¿Cree usted que las funciones ejecutivas inciden en los estudiantes que presentan TEL? ¿Porque?
Aportes de las funciones ejecutivas	Subcategoría 2: A) Enriquecen el desarrollo de maduración. B) Organización y orden mental.	COVENFUNEJE	¿Conoce las ventajas de las funciones ejecutivas?
Estrategias pedagógicas para fortalecer las funciones ejecutivas en estudiantes con TEL.	Subcategoría 3: A) Estrategias en TEL. B) Estrategias en lectoescritura.	ENTEL TRAMEATE AUESDIATEL ESNODIPRETEL	¿Qué entiende usted por TEL? ¿De qué manera trabajaría usted la memoria y atención? Justifique. ¿Tiene en el aula estudiantes con diagnóstico de TEL en el aula? ¿Cuántos? ¿Cree que otros estudiantes no diagnosticados presenten TEL?

ENTREVISTA PROFESOR DIFERENCIAL (PEDIF)

Categorías	Subcategorías	Código	Significado
Funciones ejecutivas que inciden en la lectoescritura	Subcategoría 1:	FUNEJE	¿Qué entiende usted por funciones ejecutivas?
	A) Memoria de trabajo.	FUNEJEESTEL	¿Cree usted que las funciones ejecutivas inciden en los estudiantes que presentan TEL?
	B) Control inhibitorio.		De acuerdo a sus conocimientos; ¿De qué manera las funciones ejecutivas inciden en la lectoescritura?
	C) Flexibilidad Cognitiva.	FUNEJEINLEC	
		METRA	¿Qué entiende usted por memoria de trabajo?
		REMEATE	¿Cuál es la relación entre memoria y atención?
		ESTRADEFUNEJE	¿De los estudiantes con los que usted trabaja, ha tenido que desarrollar las funciones ejecutivas?
		TOESTELDIFUNEJE	Según lo observado en el establecimiento, ¿Todos los estudiantes con TEL presentan dificultades en las funciones ejecutivas?
Aportes de las funciones ejecutivas	Subcategoría 2:	BEDEFUNEJE	¿Cuáles son los beneficios que se obtienen al desarrollar las funciones ejecutivas?
	A) Desarrollo de maduración.	ESTELDIMACOG	¿Considera usted que los estudiantes con TEL presentan dificultades en la maduración cognitiva?
	B) Organización y orden mental.	ORORMEN	¿Qué entiende usted por organización mental?
		ORORMENTENESTEL	¿La organización y orden mental, serán un aporte para los estudiantes con TEL refiriéndonos a lectoescritura?
		FUNEJEPROMA	¿Las funciones ejecutivas enriquecerán los procesos de maduración en los estudiantes?
Estrategias pedagógicas	Subcategoría 3: A) Estrategias en TEL.	DEFUNEJETRALEC	¿Considera usted que es necesario desarrollar las funciones ejecutivas, antes de comenzar a trabajar en la lectoescritura? ¿Por qué?

	B)Estrategias en lectoescritura.		
--	----------------------------------	--	--

ENTREVISTA FONOAUDIOLOGA (FN)

Categorías	Subcategorías	Código	Significado
Funciones ejecutivas que inciden en la lectoescritura	Subcategoría 1: A) Memoria de trabajo. B) Control inhibitorio. C) Flexibilidad Cognitiva.	ENFUNEJE TRAFUNEJE ESTELDIFUNEJE DEFUNEJETRALEC TELPREDIFUNEJEIMLEC	¿Qué entiende usted por funciones ejecutivas? Con respecto a su experiencia como profesional, ¿Ha trabajado las funciones ejecutivas? ¿Considera usted que los estudiantes que presentan TEL, presentan dificultades en las funciones ejecutivas? Según su percepción, ¿Es necesario desarrollar las funciones ejecutivas para trabajar la lectoescritura? ¿Por qué? ¿Considera usted que los estudiantes con TEL, presentan dificultades en las funciones ejecutivas y estas impactan en la adquisición de la lectoescritura?
Aportes de las funciones ejecutivas	Subcategoría 2: A) Enriquecen el desarrollo de maduración. B) Organización y orden mental.	REFUNEJEAPRE COAPORFUNEJE ORORMENES	¿Qué relación tienen las funciones ejecutivas con los nuevos aprendizajes? ¿Conoce usted algunos aportes que brindan las funciones ejecutivas? ¿Cómo se logra evidenciar la organización y orden mental con la que cuentan los estudiantes de primero y segundo año básico?
Estrategias pedagógicas	Subcategoría 3: A) Estrategias en TEL. B) Estrategias en lectoescritura.	CADOFUNEJELEC	¿Cree usted que es necesario, capacitar a los docentes respecto a las funciones ejecutivas y su relación con la adquisición de la lectoescritura?

ENTREVISTA PSICOLOGA (PS)

Categorías	Subcategorías	Código	Significado
Funciones ejecutivas que inciden en la lectoescritura	Subcategoría 1: A) Memoria de trabajo. B) Control inhibitorio. C) Flexibilidad Cognitiva.	ENUSFUNEJE USIMTRAMEATE	¿Qué entiende usted por funciones ejecutivas? ¿Conoce algunas? ¿Cree usted que es importante trabajar la memoria y la atención?
Aportes de las funciones ejecutivas	Subcategoría 2: A) Enriquecen el desarrollo de maduración. B) Organización y orden mental.	ENUSFUNEJE	¿Usted conoce los aportes que brindan las funciones ejecutivas?
Estrategias pedagógicas	Subcategoría 3: A) Estrategias en TEL. B) Estrategias en lectoescritura.	ESTELAPLEES RETRAFUNEJELEC	De acuerdo a lo observado en el aula y a lo evidenciado en cada sesión, ¿Los estudiantes con TEL presentan interés en aprender a leer y escribir? Es relevante trabajar las funciones ejecutivas para desarrollar la lectoescritura?

Codificación registro de observación, registro anecdótico (OBS 1 y OBS 2)

Categorías	Subcategorías	Código	Significado
Funciones ejecutivas que inciden en la lectoescritura	Subcategoría 1:		
	A) Memoria de trabajo.	MT	Memoria de trabajo
	B) Control inhibitorio.	CI	Control inhibitorio
	C)Flexibilidad Cognitiva	FC	Flexibilidad cognitiva
Aportes de las funciones ejecutivas	Subcategoría 2:		
	A) Desarrollo de maduración.	DM	Desarrollo de maduración.
	B) Organización y orden mental.	OOM	Organización y orden mental
Estrategias pedagógicas	Subcategoría 3:		
	A) Estrategias en TEL.	ET	Estrategias en TEL
	B) Estrategias en lectoescritura.	EL	Estrategias en lectoescritura

Proceso de triangulación de toda la información

La triangulación, es una técnica que facilita la comprensión de los datos del análisis, la finalidad de ella es buscar los datos que están centrados en un problema establecido, así como responder a las incógnitas que se detectan en el análisis de datos.

Ruth y Finol (2009) en su artículo de investigación titulado: **La Triangulación como Procedimiento de Análisis para Investigaciones Educativas** destacan lo siguiente:

La triangulación en la investigación social presenta muchas ventajas porque el utilizar diferentes métodos, éstos actúan como filtros a través de los cuales se capta la realidad de modo selectivo. Por ello conviene recoger los datos del evento con métodos diferentes: si los métodos difieren el uno del otro, de esta manera proporcionarán al investigador un mayor grado de confianza, minimizando la subjetividad que pudiera existir en cualquier acto de intervención humana (s.p)

A través de la triangulación el investigador adopta acciones que proporcionan confianza a la investigación, en la recogida de datos se puede analizar si la investigación responde a lo observado.

DOCENTES DE AULA

CATEGORÍA I	Funciones ejecutivas que inciden en la lectoescritura
Subcategoría	A. Memoria de trabajo. B. Control inhibitorio. C. Flexibilidad Cognitiva.
Código	FUNEJEINLEC
Textual	DA1: "...si no las tienen desarrolladas para ellos es mucho más difícil poder aprender a leer y escribir..." DA2: "...son fundamentales ya que les sirven a los chicos para tomar decisiones y estar pendientes en cada proceso de la lectoescritura..." DA3: "...Inciden y de manera fundamental, son habilidades fundamentales para que el niño aprenda a leer y escribir, entonces inciden de manera directa en el proceso que hacemos en primero básico..." DA4: "...Inciden sin ninguna duda, ya que al no tener noción de las funciones ejecutivas, es imposible que la lectoescritura se comience a trabajar..."
Marco teórico	García y Bechara (2010), (citan a Lezak, 1982; Mauricio, Stelzer, Mazzoni y Álvarez, 2012; Pineda, 2000) "conjunto de procesos cognitivos, afectivos y motivacionales destinados al control consciente del pensamiento lo que permite la anticipación de la conducta, el establecimiento de metas, la autorregulación tanto de las operaciones mentales como de la conducta para la resolución eficaz de un problema."
Interpretación	Partiendo de las respuestas a la entrevista, se tiene que las cuatro docentes coincidieron al expresar que es necesario el desarrollo de las FE para la adquisición de la competencia de la lectoescritora. Al mismo tiempo, que manifestaron la influencia que tienen dichas funciones en la toma de decisiones.
Código:	ENFUNEJE

Textual	DA1: "...son las habilidades que debemos ir desarrollando como lo son la atención, la memoria..." DA2: "...tiene que ver, creo yo, con el bienestar del chico, emocional, social y físico..." DA3: "...Las funciones ejecutivas son un conjunto de habilidades cognitivas y este conjunto de habilidades cognitivas, permiten al niño planificar sus ideas, ordenarlas, permite que tengan un autocontrol, permite la flexibilidad mental también..." DA4: "...son habilidades cognitivas que tienen relación con los procesos cognitivos, haciendo referencia a la memoria, la atención el control de lo que realizamos...."
Marco teórico	Delgado, Mejías y Etchepareborda (2013) afirman que: "son un conjunto de procesos cognitivos que permiten la organización temporal tanto del comportamiento, como del lenguaje y el razonamiento, para la resolución de problemas internos y externos" (p.19).
Interpretación	Al analizar las respuestas que las docentes D1, D3 y D4 dieron en relación a la definición de las Funciones Ejecutivas, se confirma que estas poseen conocimientos en relación al tema. Todas coincidieron que las FE se relacionan con las habilidades cognitivas. En cambio la D2, manifestó inseguridad en su respuesta y relacionó las FE con la salud social, emocional de los niños/a. Por lo que resulta indispensable orientar a la docente en relación al tema.
Código	FUNEJESTEL
Textual	DA1: "...por los estudiantes que yo tengo en el aula y puedo observar, veo que si inciden altamente en ellos, porque van, a ver, siempre van más descendidos que el resto, no tienen desarrolladas ciertas habilidades no cierto y para ellos es mucho más complejo también el proceso de la lectoescritura, de hecho un niño que tiene TEL es de los niños que son en el proceso de escritura a veces se logra en segundo básico..."

	DA2: "...creo que tanto los niños con TEL, como los que no tienen esta dificultad, inciden porque si no las tengo superadas, o no las tengo internalizadas, no van a poder desarrollarse un buen proceso de lectoescritura..." DA3: "...si, si inciden porque los niños que tienen TEL y tienen este trastorno, si ellos son capaces de autor regularizarse, si ellos son capaces de ordenar sus ideas en la cabecita y también de producir de manera adecuada ciertas palabras ciertas lecturas de fonemas que les cuesten de manera coherente pienso yo que es más fácil expresarse..." DA4: "...las funciones ejecutivas inciden en todos los estudiantes, pero mayormente en los estudiantes con TEL, debido a que presentan mayores dificultades..."
Marco teórico	Las funciones ejecutivas están relacionadas con el proceso de autorregulación, y es considerada la mejor herramienta para resolver problemas, tomar decisiones, regular la conducta cognitiva, ejecutar nuevas tareas. La capacidad para regular nuestras conductas, especialmente aquellas de mayor complejidad solo se pueden llevar a cabo a través del buen funcionamiento de las funciones ejecutivas. (p.20).
Interpretación	De acuerdo a las respuestas de las docentes entrevistadas en relación a las FE y su incidencia en el proceso de lectoescritura de los niños con TEL, Se obtuvo la siguiente interpretación: la DA1 expresó que debido a la incidencia de las FE en los niños con TEL, la adquisición de destrezas lectoras y escritoras es más lenta. Debido a que por lo general quienes presentan con TEL les cuesta concentrarse y captar con eficiencia la información. Por su parte, la DA2 alegó que las fallas en las funciones ejecutivas afectan el desarrollo de la competencia lectora y escritora de cualquier individuo. Debido a que estas intervienen en el proceso de asimilación, regulación y organización de la información. Destrezas básicas para desempeñar con

	éxito cualquier actividad. Finalmente, la DA3, afirmó que si el grupo de niños tomados como muestra para esta investigación fuesen capaces de auto regularizarse ordenar y producir sus ideas podrán desempeñar con éxito la competencia lectora y escritora. En tal sentido se confirma que las docentes reconocen la influencia de las funciones ejecutivas en el desarrollo de la competencia lectora y escritora. De hecho el TEL también es producto de fallas en las funciones ejecutivas. No se quiere decir que los niños que presenten TEL no logren adquirir destrezas lectoras y escritoras. Si lo lograrán pero en un plazo de tiempo más prolongado del establecido.
CATEGORIA II	Aportes de las funciones ejecutivas
Subcategoría	A. Enriquecen el desarrollo de maduración. B. Organización y orden mental.
Código	COVENFUNEJE
Textual	DA1: "...algunas ventajas serian que si el niño por ejemplo, tienen una buena memoria, una ventaja para él es que el proceso de la lectro, lectoescritura va a ser más fácil porque él va a memorizar la letra y no tiene que estar de nuevo poniendo atención, le va a ser más rápido su proceso de aprendizaje..." DA2: "...creo que una de ellas puede ser que controlan nuestras acciones, y nos permiten asociar ideas.... Y las emociones cierto por mi taller de emociones, están asociadas cierto, al bienestar físico, emocional de los chicos que les permite actuar de una manera diferente y comportarse en clases..." DA3: * "...no responde a la pregunta..." DA4: "...deben ser que nos acompañan durante todo el transcurso de nuestras vidas..."
Marco teórico	Fernández (2016)

	Las funciones ejecutivas están relacionadas con el proceso de autorregulación, y es considerada la mejor herramienta para resolver problemas, tomar decisiones, regular la conducta cognitiva, ejecutar nuevas tareas. La capacidad para regular nuestras conductas, especialmente aquellas de mayor complejidad solo se pueden llevar a cabo a través del buen funcionamiento de las funciones ejecutivas. (p.20).
Interpretación	De acuerdo a las respuestas emitidas por las cuatro docentes sobre el conocimiento que poseen en relación a las ventajas de las funciones ejecutivas, se pudo confirmar que solo la D1 tuvo una noción clara al respecto. Las demás se manifestaron inseguras al emitir su opinión. por lo que resulta una necesidad que las docentes se instruyan en relación al tema. Porque si se desea desarrollar destrezas en niños/as con TEL o cualquier estudiante, es preciso estimular las FE. De esa manera, se garantizará el éxito en la adquisición de cualquier destrezas.
CATEGORÍA III	Estrategias pedagógicas para fortalecer las funciones ejecutivas en estudiantes con TEL.
Subcategoría	A) Estrategias en TEL. B) Estrategias en Lectoescritura
Código	ENTEL
Textual	DA1: "...son los trastornos específicos del lenguaje, yaaa, y son los niños que en nuestra escuela participan del programa de integración a los cuales los diagnostican de acuerdo a sus necesidades educativas que tienen y los que presentan problemas del lenguaje..." DA2: "...el TEL es el trastorno específico del lenguaje, y lo que yo entiendo es que son las discapacidades que tienen los niños en el aprendizaje, que afectan directamente al lenguaje..."

	DA3: "...El TEL es el trastorno específico del lenguaje, entiendo que es una anomalía en el desarrollo del lenguaje del niño, entiendo que es un trastorno que tiene un diagnóstico transitorio..." DA4: "...El TEL es el trastorno específico del Lenguaje, se divide en mixto y expresivo..."
Marco Teórico	La Asociación Americana de Psiquiatría (APA,2013) define el Trastorno Específico del Lenguaje como: Un problema de la comunicación que se manifiesta en dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje que no pueden ser explicadas por factores personales o sociales de relevancia. Los niños que presentan trastornos del lenguaje tienen un adecuado desarrollo sensorial, emocional y social, en presencia de oportunidades lingüísticas potenciadoras y sin déficit intelectual. Este trastorno tiene una alta prevalencia en la población infantil entre 3 a 6 años. (s.n).
Interpretación	Al analizar las respuestas emitidas por las cuatro docentes en relación al conocimiento que poseen sobre el TEL. se pudo conocer que una lo define como anomalía, otra como discapacidad y la última solo se limitó a nombrar la clasificación. Sin embargo, se puede afirmar que sí saben de qué se habla cuando se les pregunta sobre el TEL. Lo que necesitan es informarse un poco más en relación al tema. De esa manera poder seleccionar el método adecuado para estimular el lenguaje.
Código	TRAMEATE
Textual	DA1: "...trabajamos un fonema un sonido eee, siempre buscamos palabras obviamente cierto, con el sonido inicial, entonces como estrategia, por fila o por grupo que los niños vayan memorizando las palabras que dicen otros niños, entonces ahí se acentúa bien el sonido y para que ellos escuchen también, y a la vez se está trabajando el que ya están pendiente de escuchar lo que dijo el otro compañero..." DA2: "...tenemos internalizada la atención y memoria, en los desafíos de la clase, está dentro de una rutina pedagógica, es dentro de las

	focalizaciones, que son instancias como de 5 minutos, que podemos trabajar, la intencionados con la atención y memoria, y las pausas saludables que están dentro de la rutina pedagógica...” DA3: “...no soy experta en el tema así que siento que la única manera es entrenando, pienso que la manera de entrenar la memoria y la atención es haciendo por ejemplo algunos juegos como por ejemplo, el memorice el ojo de águila o que pasen adelante y hacemos también como parear términos, parear formar, identificar formas, buscar la similar, tipos de ejercicios cognitivos que sean a través, que sean lúdicos para que los niños vayan entrenando...” DA4: “...La memoria se puede trabajar a través de diversos juegos como el memorice, y otros que conozco y la atención por medio de focalizaciones que utilizamos a diario...”
Marco teórico	Baddeley, Eysenck y Anderson (2010), afirman que: Es un conjunto de uno o varios sistemas de almacenamiento que interactúan entre sí para codificar, almacenar y recuperar la información elementos claves para el desarrollo del lenguaje, dado que permiten mantener activos tanto elementos sintácticos fonológicos como semánticos para la elaboración y producción del lenguaje oral.(p.79).
Interpretación	Las respuestas emitidas por las cuatro docentes, dieron a conocer, que su método de enseñanza se basó en el estímulo de la memoria de trabajo, la pronunciación. Empleando la lúdica como parte de su pedagogía. Permitiendo que el aprendizaje adquirido sea significativo para los estudiantes.
Código	AUESDIATEL
Textual	DA1: “...si en mi aula, tengo tres estudiantes diagnosticados con TEL...” DA2: “...si en mi curso tengo dos niños con TEL...” DA3: “...sí, tengo un alumno y tiene TEL expresivo...” DA4 “...si, en mi curso hay 2 estudiantes que presentan el diagnostico de TEL...”

Marco teórico	Los estudios realizados por APA (2013) afirman que: Los errores más comunes de un niño de 5 años de edad con el TEL incluyen omitir la “s” al final de los verbos conjugados en presente, no pronunciar la terminación de los verbos en pasado, y hacer preguntas sin los verbos auxiliares “ser” o “hacer”.
Interpretación	Las cuatro docentes encuestadas, reconocieron que en su grupo de estudiantes existen niños con TEL. por lo que resulta necesario que perfeccionen los conocimientos que poseen en relación a las FE y como desarrollar destrezas en los estudiantes diagnosticados con ese trastorno.
Código	ESNODIPRETEL
Textual	DA1: “...sí, y donde yo me doy cuenta, en todos los niños que son más descendidos de su aprendizaje que les cuesta la escritura, obviamente el niño al escribir, escribe como habla y ahí es una forma de reconocer a mi como profesora de que hay que estar siempre apoyándolos porque ellos por sonido lo escucha a veces diferente o lo pronuncian, entonces en el momento de la escriturase presenta el problema. DA2: “...de acuerdo a mi curso, sí, yo creo que sí, y eso se produjo porque no han sido evaluados, porque llegaron después de la etapa de evaluación que tuvieron ellos en marzo...” DA3: “... más que no hayan sido diagnosticados me parece que se da de alta en algún momento, que a mi parecer y a mi apreciación personal, no debería haberse dado de alta, ya que me parece que es por las edades, se le aplican, ciertos test, por rango de edad, entonces más que no hayan sido diagnosticados, si no que creo que en algún momento fueron dados de alta...” DA4: “...Si, así como a su vez otro diagnóstico según lo que se ha observado a diario...”
Marco teórico	Los estudios realizados por APA (2013) afirman que: Los errores más comunes de un niño de 5 años de edad con el TEL incluyen omitir la “s” al final de los verbos conjugados en presente, no

	pronunciar la terminación de los verbos en pasado, y hacer preguntas sin los verbos auxiliares “ser” o “hacer”.
Interpretación	En relación a la existencia de estudiantes con TEL, no diagnosticados en su grupo. Las docentes manifestaron que posiblemente sí existan niños con este trastorno u otros aun sin un diagnóstico.

ENTREVISTA PROFESOR DIFERENCIAL (PEDIF)

Categoría I	Funciones ejecutivas que inciden en la lectoescritura
Subcategoría	C. Memoria de trabajo. D. Control inhibitorio. E. Flexibilidad Cognitiva.
Código	FUNEJE
Textual	PEDIF: “...las funciones ejecutivas, son actividades mentales complejas que nos sirven para poder adaptarnos al medio y resolver problemas...”
Marco Teórico	Fernández (2016), afirma que: Las funciones ejecutivas están relacionadas con el proceso de autorregulación, y es considerada la mejor herramienta para resolver problemas, tomar decisiones regular la conducta cognitiva, ejecutar nuevas tareas. (p.20).
Interpretación	La respuesta del PEDIF permitió reconocer que tiene una clara noción en relación a las Funciones Ejecutivas.
Código	FUNEJESTEL
Textual	PEDIF: “...Las funciones ejecutivas están presentes anatómicamente en todas las personas independiente de si tienen o no tienen TEL, entonces desde ahí obviamente que inciden por ser personas son necesarias...”

Marco teórico	PEDIF: "...para que nosotros podamos memorizar o podamos retener temporalmente, a corto o largo plazo cierta información, necesitamos primero seleccionar estímulos que vienen desde el medio y que nos sirvan para poder realizar la actividad que uno se está proponiendo..." "...la relación es atención para poder seleccionar información y luego pasa al almacenaje de los diversos tipos..."
Interpretación	El PEDIF emite respuestas contundentes y asertivas en relación a la incidencia de las FE en el trastorno específico de lenguaje. Alegando que sí. Independientemente si tengan o no algún trastorno.
Código	FUNEJEINLEC
Textual	PEDIF: "...yo creo que inciden porque las funciones ejecutivas permiten planificar eh, guiar, regularizar y poder evaluar las respuestas que nosotros estamos dando, entonces el proceso de la lectoescritura desde lo neurológico hasta la respuesta que uno puede dar oral y escrita necesita esos componentes y esos pasos..."
Marco teórico	Urquijo (2006), cito a (Roseelli, 2001), "quien planteo que: La relación entre las funciones ejecutivas a la vez, es evidente y controversial. El análisis de las variables asociadas con las habilidades de lectura nos permite incrementar la comprensión no solo de los factores subyacentes a la lectura exitosa.
Interpretación	En relación a la incidencia o no de las FE el PEDIF expresó que sí. Debido a que para desarrollar la competencia lectora y escritora es necesario el buen desempeño de las funciones ejecutivas.
Código	METRA
Textual	PEDIF: "...es una de las habilidades cognitivas que existen y permite poder almacenar temporalmente la información para poder elaborar información nueva respecto a lo que el medio te está exigiendo o una tarea específica que te planteaste..."
Marco teórico	La enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia (2013), afirma que:

	Es la habilidad de mantener información en la mente donde puede ser intervenida. Esta destreza es necesaria para efectuar tareas cognitivas tales como interrelacionar tópicos, hacer cálculos mentales y decir lo que se necesita hacer en orden y prioridad.
Interpretación	El PEDIF está informado en relación al tema. Reconociendo la función e importancia de la memoria de trabajo para que el individuo pueda valerse por sí mismo y relacionarse en la sociedad.
Código	REMEATE
Textual	PEDIF: "...para que nosotros podamos memorizar o podamos retener temporalmente, a corto o largo plazo cierta información, necesitamos primero seleccionar estímulos que vienen desde el medio y que nos sirvan para poder realizar la actividad que uno se está proponiendo..." "...la relación es atención para poder seleccionar información y luego pasa al almacenaje de los diversos tipos..."
Marco teórico	Baddeley, Eysenck y Anderson (2010), afirman que: Es un conjunto de uno o varios sistemas de almacenamientos que interactúan entre sí para codificar, almacenar y recuperar la información elementos claves para el desarrollo del lenguaje. (p.79).
Interpretación	El PEDIF sostiene que sí existe relación entre la memoria de trabajo y el desarrollo de la atención. De hecho el encuestado dio sus acertadas respuestas al emitir que ambas categorías se complementan.
Código	ESTRADEFUNEJE
Textual	PEDIF: "... siempre trabajo funciones ejecutivas independiente de si están descendidas o no, y la trabajo con los niños que llevo a mi aula de recursos, y también lo intenciono también en las actividades de aula regular..."
Marco teórico	La respuesta emitida por el PEDIF, confirma la hipótesis planteada en relación a la incidencia de las funciones ejecutivas en el TEL. Debido a que el entrevistado considera que todos los estudiantes diagnosticados con TEL presentan fallas en las FE

Interpretación	El entrevistado alegó que siempre estimula las funciones ejecutivas en su grupo de estudiantes sin importar el diagnóstico que posea. Lo que permite inferir que el entrevistado es un personal capacitado. Que se preocupa por que sus estudiantes asimilen los conocimientos.
Código	TOESTELDIFUNEJE
Textual	PEDIF: "...Si, todos presentan..."
Marco teórico	
Interpretación	La respuesta emitida por el PEDIF, confirma la hipótesis planteada en relación a la incidencia de las funciones ejecutivas en el TEL. Debido a que el entrevistado considera que todos los estudiantes diagnosticados con TEL presentan fallas en las FE
CATEGORIA II	
Subcategoría	
Código	BEDEFUNEJE
Textual	PEDIF: "...Adaptarse al medio, resolver problemas de la vida cotidiana y académica..."
Marco teórico	
Interpretación	La respuesta emitida por el PEDIF en relación a los beneficios de las FE, confirma la utilidad de estas en todos los aspectos de la vida.
Código	ESTELDIMACOG
Textual	PEDIF: "...obviamente dentro de las dificultades que tienen los niños con TEL, puede existir que hallan debilidades por ejemplo a nivel de atención, de memoria, de discriminación, de percepción, si, si esta...."
Marco teórico	
Interpretación	La respuesta del PEDIF confirma que los niños diagnosticados con TEL a su vez manifiestan otras deficiencias. Generando que presenten dificultad en el desarrollo de la competencia lectoescritora, no solo a causa del TEL sino, por las fallas en las FE producto de la

	deficiencia cognitiva. Lo que confirma la relación existente entre fallas de las FE, TEL y dificultad para el desarrollo de la lectoescritura.
Código	ORORMEN
Textual	PEDIF: "...es cuando nosotros, ya tenemos, hemos trabajado y estamos organizando la organización que necesitamos para responder un estímulo, el paso a paso que uno debe seguir, este tiene que ver con la planificación..."
Marco teórico	Las Estructuras mentales son impresiones en el <u>cerebro</u> de actitudes, comportamientos, costumbres que se van acumulando a través del tiempo en los <u>seres humanos</u> aprendidas en la <u>familia</u> , en la <u>escuela</u> , en los colegios, en las universidades, en sus relaciones con los demás individuos y con las organizaciones, por ejemplo. temores, saberes, comportamientos, protocolos.
Interpretación	La opinión del entrevistado asocia la organización mental con la concentración y la planificación
Código	ORORMENTENESTEL
Textual	PEDIF: "...para poder adquirir el proceso de lectoescritura, el niño necesita establecer el paso a paso de este mismo proceso po, '¿Qué tengo que hacer? Para unir fonemas o para reconocerlos visualmente, que hago primero y que hago después, para poder lograr la lectura y después la escritura..."
Marco teórico	
Interpretación	La opinión del encuestado, confirma que las dificultades en la lectoescritura u otras destrezas que manifiestan los niños con TEL, se debe a la carencia de organización mental.
Código	FUNEJEPROMA
Textual	PEDIF: "...yo creo que sí, los puede enriquecer..."
Marco teórico	
Interpretación	El entrevistado supone, que las funciones ejecutivas pueden enriquecer los procesos de maduración. Lo que permite interpretar que a través de una serie de estímulos se puede lograr tal

	maduración y por ende desarrollar las destrezas deseadas según sus capacidades.
CATEGORIA III	
Subcategoría	
Código	DEFUNEJETRALEC
Textual	PEDIF: "...yo considero que las funciones ejecutivas se deben desarrollar antes, durante y después de poder adquirir el acto lector, es necesario para poder ir analizando la información y poder ir pasando por todos los hitos que se refieren a este proceso tan complejo..."

ENTREVISTA FONOAUDIOLOGA (FN)

CATEGORÍA I	Funciones ejecutivas que inciden en la lectoescritura
Subcategoría	A. Memoria de trabajo. B. Control inhibitorio. C. Flexibilidad Cognitiva.
Código	ENFUNEJE
Textual	FN: "...red sistemática de acciones que ocurre a nivel cerebral que me van a permitir abordar una actividad en específico, una tarea, un objetivo...."
Marco Teórico	Periáñez y Ríos (2017), afirman que: Dentro de los procesos más complejos de la adquisición, se encuentran las funciones ejecutivas, las cuales remiten a un conjunto de procesos complejos situados en la parte más alta de la jerarquía de operaciones cognitivas responsables del control de la conducta de los individuos.(p.27).
Interpretación	De acuerdo con la opinión de la entrevistada y el aporte de Periáñez y Ríos se puede interpretar que las F E representan los procesos más complejos y útiles para el desempeño de cualquier actividad. Debido a que estas son las responsables del dominio conductual del individuo.
Código	TRAFUNEJE
Textual	FN: "...fíjate que no las he trabajado en forma aislada, creo que uno las trabaja sin saber que está trabajando las funciones ejecutivas, cual habilidad de ellas he trabajado conscientemente ha sido la memoria de trabajo..."
Marco teórico	Las Estructuras mentales son impresiones en el <u>cerebro</u> de actitudes, comportamientos, costumbres que se van acumulando a través del tiempo en los <u>seres humanos</u> aprendidas en la <u>familia</u>, en la <u>escuela</u>, en los colegios, en las universidades, en sus relaciones

	con los demás individuos y con las organizaciones, por ejemplo. temores, saberes, comportamientos, protocolos.
Interpretación	En relación a la pregunta realizada, la entrevistada alegó no ha diseñado un programa para trabajar FE específicamente. Por lo general las incluye de forma espontánea en la planificación. Lo que permite interpretar que pese a que posee conocimiento sobre la importancia de éstas para el desempeño de cualquier actividad no le han dado las han abordado como se merece.
Código	ESTELDIFUNEJE
Textual	FN: "...si lo más probable, sobre todo lo que corresponde a la memoria, la memoria a corto plazo, sobre todo cuando estamos trabajando eh... desarrollo morfosintáctico que los niños olvidan ciertas estructuras gramaticales, o cuando estamos a nivel de
Interpretación	La entrevistada supone, que sí pudiera existir una relación entre las fallas de las FE y el TEL, siendo estas fallas las causas del trastorno. Generando a su vez deficiencias en otras actividades como la lectura y escritura.
Código	DIFUNEJETRALEC
Textual	FN: "...claro que sí, porque la lectoescritura responde a una secuencia de acciones, necesito tener... haber el desarrollo lingüístico acorde a la edad, necesito tener la adquisición de los fonemas del habla ojala adquiridos, necesito haber desarrollado la conciencia fonológica y todo esto implica que las funciones ejecutivas estén...."
Interpretación	La respuesta de la entrevistada permite interpretar que las debilidades en la lectoescritura que presentan los estudiantes tomados como referentes para esta investigación se deben a las fallas en las funciones ejecutivas.
Código	TELPREDIFUNEJEIMLEC
Textual	FN: "...Puedo concluir que sí, hay casos que claramente presentan dificultades en las funciones ejecutivas, y por ende van a afectar la adquisición de la lectoescritura..."

Marco teórico	
Interpretación	La entrevistada coincide con el planteamiento emitido al inicio de la investigación. Debido que se partió del ideal de la incidencia de las funciones ejecutivas en el desarrollo de las competencias lectoescritora. Hasta el momento, los entrevistados coinciden en el hecho que las fallas en las FE afectan el desarrollo de la competencia lectoescritora.
CATEGORÍA II	
Subcategoría	
Código	REFUNEJEAPRE
Textual	FN: "...tienen una función importante, puesto a que si yo desarrollo adecuadamente estas funciones ejecutivas y las adquiero de manera normal, ehh puede... tengo el piso para desarrollar cualquier nuevo aprendizaje, puesto que para un nuevo aprendizaje, yo necesito memoria de trabajo necesito concentrarme y para ello inhibir el impulso por cualquier distracción..."
Interpretación	La respuesta de la encuestada, confirma lo que ya se ha venido explicando y sustentando en el marco teórico en relación a la influencia de las FE y la adquisición de los aprendizajes.
Código	COAPORFUNEJE
Textual	FN: "...aportan al aprendizaje de objetivos nuevos que uno se plantee desde la primera infancia al adulto, si yo deseo aprender un nuevo oficio, las funciones ejecutivas se van a poner en practica..."
Interpretación	La información que aportó la entrevistada fu bastante limitada en comparación a los múltiples aportes de las FE en el desempeño
Código	ORORMENES
Textual	FN: "...lo voy evidenciando en el proceso de su aprendizaje, por ejemplo cuando están adquiriendo la lectoescritura, voy evidenciando que si están teniendo dificultades en adquirirla..."
Marco teórico	

Interpretación	La encuestada afirma que parte de las debilidades de los estudiantes con TEL se debe a la carencia de organización mental.
CATEGORÍA III	
Subcategoría	
Código	CADOFUNEJELEC
Textual	FN: "...yo pienso que sí , ahora no sé si ellos la manejan como en su fase de sus estudios que llevan a cabo me imagino que sí, puesto que son la base para adquirir todo el aprendizaje, entonces si no los tuvieran, es súper necesario para la adquisición de la lectoescritura..."
Interpretación	Es necesario que los docentes adquieran más información en relación a las FE, de esa manera sabrán como abordar las debilidades de sus estudiantes e identificarán las posibles fallas.

ENTREVISTA PSÍCOLOGA

CATEGORÍA I	Funciones ejecutivas que inciden en la lectoescritura
Subcategoría	A. Memoria de trabajo. B. Control inhibitorio. C. Flexibilidad Cognitiva.
Código	ENUSFUNEJE
Textual	PS: "...Las funciones ejecutivas son habilidades complejas que nos sirven para lo largo de la vida. Conozco la atención la flexibilidad y la memoria de trabajo, he escuchado otras pero en este momento no lo recuerdo..."
Interpretación	La psicóloga posee un conocimiento muy limitado en relación al tema. Lo que permite interpretar que requiere de mayor capacitación para abordar las necesidades de los estudiantes que presenten fallas en dichas funciones.
Código	USIMTRAMEATE
Textual	PS: "...Creo que es esencial el trabajar estas habilidades, ya que se utilizan a diario sobre todo en los cursos de primero y segundo año básico, debido al proceso de adquisición de lectoescritura..."
Interpretación	La entrevistada sostiene que en los primeros años es preciso abordar el desarrollo de las FE.
CATEGORÍA II	
Subcategoría	
Código	COAPORFUNEJE
Textual	PS: "...No conozco específicamente cuales son los aportes que brindan..."
CATEGORÍA III	

Subcategoría	
Código	ESTELAPLEES
Textual	PS: "...Por supuesto, independiente de las dificultades que presenten ante este proceso complejo, ellos siempre demostraran de una u otra forma sus intereses, de esta manera nosotros como profesionales debemos llegar a ellos y captar su interés por medio de su propio interés..."
Código	NETRAAU
Textual	PS: "...Si es muy necesario, debido a que el estudiante debe contener y nivelar sus impulsos, refiriendo a comportamientos, para así lograr un buen desempeño tanto en las salas de clases como en los recreos, además de que es fundamental el saber auto controlarse frente a diversas situaciones con las que se puedan enfrentar..."
Código	RETRAFUNEJELEC
Textual	PS: "...Sí, es relevante ya que con las docentes de básica en ciertas reuniones se ha determinado la importancia que conlleva el tener la base en desarrollo o adquirida, para poder comenzar a trabajar en lectoescritura sin mayores dificultades..."

ANÁLISIS DE OBSERVACIÓN

CATEGORÍA N°1	Funciones ejecutivas que inciden en la lectoescritura.
Subcategoría A	Memoria de trabajo
Textual	OBS1: “... los estudiantes responden buenos días Tía...” “...Vamos a saludar a la madre tierra y al padre sol...” “... ya chicos, ¿que día fue ayer? ¿Qué día es hoy? ¿Qué día será mañana?...” “...la docente les pide que se den vuelta, luego ella coloca las piezas en su posición y luego les dice que se den vuelta nuevamente, para evidenciar si los alumnos recuerdan la posición de cada ficha...” OBS2: “...los estudiantes ingresan al aula dejan sus mochilas colgadas y se sientan para poder saludar...” “...Saludan a la “madre tierra y al padre sol”....” “...Realizan el panel de la fecha, en el cual deben indicar que día es hoy, que día fue ayer y que día será mañana” “...deben escribir las palabras del puzle en otra hoja...” “... a medida de que se vayan diciendo sus nombres los estudiantes deberán mencionar cualquiera de las palabras que aparecen en el puzle...” “...las actividades son varias, sin embargo se les pide que realicen solo la número dos..”
Marco Teórico	Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia (2013), afirma que:

	La memoria de trabajo es la habilidad de mantener información en la mente donde puede ser intervenida. Esta destreza es necesaria para efectuar tareas cognitivas tales como interrelacionar tópicos, hacer cálculos mentales y decir lo que se necesita hacer en orden de prioridad.
Subcategoría B	Control Inhibitorio
Textual	OBS1: “...estamos listos y preparados para comenzar a trabajar...” “...los estudiantes con TEL, están algo distraídos y no participan de la focalización...” “...los estudiantes sacan su cuaderno de color rojo y deben esperar hasta que la profesora diga que lo habrán...” “...¡Kiara siéntate para que puedas participar...” “...Tía yo nunca salgo po....” “...Los estudiantes con TELL, se ríen y murmuran en sus lugares...” ”los estudiantes demuestran cierta complejidad, a la vez timidez y se observa que les cuesta salir a participar...” OBS2: “...saquen su cuaderno y comiencen a trabajar...” “...los estudiantes trabajan respondiendo un poozle, el cual tiene relación con el texto leído...” “...los estudiantes se presentan atentos ante la actividad, la cual dura aproximadamente 15 minutos...” “los estudiantes comienzan a decirle a la profesora que se calle el.....” “se presentan momentos de silencio y ciertos tartamudeos, debido a la presión y el esfuerzo que ellos dedican al poder leer...” “...los estudiantes realizan la actividad completa sin mayores dificultades, y luego se muestran inquietos debido a la hora...” “...suena el timbre, los estudiantes comienzan a saltar e indican que ha llegado la hora de salir a recreo a jugar y a comer...”

Marco teórico	Flores y Roser (2016), en su artículo Funciones Ejecutivas: bases fundamentales (como se citó en Gioia, 2000), quien sostiene lo siguiente: La inhibición es la capacidad para interrumpir nuestra propia conducta en el momento oportuno, lo que incluye tanto acciones como comportamientos o actividad mental. Lo opuesto a la inhibición es la impulsividad. Si tenemos debilidad para interrumpir la acción dirigida por nuestro impulso, somos entonces “impulsivos”. (p.1).
Interpretación	
Subcategoría C	Flexibilidad Cognitiva
Textual	OBS1: “...realizan focalización llamada “llueve en la montaña”...” “...los estudiantes con TEL, se muestran ansiosos y pensativos...” “...Tía es que quiero ir al baño...” OBS2: “... quieren jugar y comerse la colación...” “... el resto del curso debe trabajar y concentrarse no en su trabajo no en lo que está haciendo el resto del curso...”
Marco teórico	Introzzi, Carnet Y Montes (2015), en su artículo: Procesos inhibitorios y flexibilidad cognitiva: evidencia a favor de la Inercia Atencional, citan a (Diamond,2013), quien afirma lo siguiente: La flexibilidad cognitiva es el proceso ejecutivo responsable de generar modificaciones en las conductas y pensamientos en contextos dinámicos, sujetos a rápidos cambios y fluctuaciones por ello, la posibilidad de cambiar eficientemente y velozmente cuando las circunstancias lo demanden, constituye un rasgo esencial del comportamiento adaptativo y ajustado a los objetivos. Sin embargo, la posibilidad de adaptarnos a los cambios del ambiente no solo requiere

	de flexibilidad cognitiva sino también de otros procesos de control ejecutivos como la memoria y la inhibición.(p.61)
Interpretación	

Capítulo VI Conclusiones

Referencias bibliográficas

Alcaraz, F ; De la Garza, M; Jiménez, C.(2013) “Efectos de un entrenamiento en Memoria de trabajo y atención sostenida sobre las funciones ejecutivas de niños de 8 a 14 años de edad” en *Revista Mexicana de investigación en Psicología*, vol.5, pp.41- 55.

Asociación TEL Galicia,(ATELGA).(2014),*Trastorno específico del lenguaje, Guía para la intervención en el ámbito educativo*. Colegio Profesional de Logopedia Galia. Creative Commons Recuperado de:https://www.ttmib.org/documentos/Guia_TEL.pdf

Arias, F. (2004): *El Proyecto de Investigación: Inducción a la metodología científica*. Caracas - República Bolivariana de Venezuela: Editorial Episteme

Artigas,J; Rigau, K; García.(2008). *Trastornos del lenguaje*. Asociación Española de Pediatría

Baggetta, P.(16 de diciembre 2016), Conceptualization and Operationalization of Executive Function. *institute Of Education Sciences* v10 n1 p10-33 Mar 2016 ISSN-1751-2271 Recuperado de: <http://www.wiley.com/WileyCDA>

Carlino, Paula (2008). *Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo*. Signo y Seña, (16) 71-117. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/202.pdf>

Cartoceti, R.(2012), Control inhibitorio y comprensión de textos: evidencias de dominio específico Verbal, *Revista Neuropsicología Latinoamericana* ISSN

2075-9479 Vol.4 No. 1. 2012, 65-85. Recuperado de :
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnl/v4nspe/v4nspea07.pdf>.

Castro, 2019, Funciones ejecutivas que inciden en las dificultades de la lectoescritura, en estudiantes de primer y segundo básico del Colegio Teniente Hernán Merino Correa.

Cassany, D. (2011) *Leer y escribir*. Barcelona: Graó.

Chile (2010). Ley 20.422. *Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión Social de personas con discapacidad*. Recuperado de:
<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010903&buscar=20.422>

Departamento De Salud Y Servicios Humanos de los EE. UU. (2011), El trastorno específico del lenguaje Publicación de NIH núm. 11-7751 S Marzo de 2011.
<https://www.nidcd.nih.gov/sites/default/files/Documents/health/voice/SpecificLanguageImpairment-Spanish.pdf>

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London, Inglaterra: Sage.

Flores, J; Roser, O. (2016), Funciones Ejecutivas: Bases Fundamentales. Fundación Síndrome de Down de Cantabria Fundación Iberoamericana Down21a artículo *DownCiclopedia* Obtenido de:
<https://www.downciclopedia.org/images/neurobiologia/Funciones-ejecutivas-bases-fundamentales.pdf>

Gallego, J. Rodríguez, A. (2005), *Atención logopédica al alumnado con dificultades en el lenguaje oral*. Granada: Ediciones Aljibe. Colección Escuela y Necesidades Educativas Especiales.

Hernández Sampieri, R. y otros. (2003), *Metodología de la investigación*. McGraw Hill, [México](#). Scheaffer, Richard L. (1987) Elementos de muestreo. [Grupo](#) Editorial Iberoamérica, México.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4th ed.). México: McGraw-Hil

Introzzi, Canet , Montes y otros.(2015), Procesos Inhibitorios y flexibilidad cognitiva: evidencia a favor de la Teoría de la Inercia Atencional. *Centro de Investigación en Metodología, Educación y Procesos Básicos CIMEPB.*, Buenos Aires, Argentina. INT.J.PSYCHOL.RES. 2015; 8 (2): 60-74

Jacobson, R.; Halle M. (Diciembre, 2016), *Fundamentos del Lenguaje*, Madrid, Ayuso. MILLÁN

Jiménez, V; Comet , C.(2016) Los Estudios De Casos Como Enfoque Metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades* , Vol. 3 Nro. 2

Lepe-Martínez, N., Pérez-Salas C.P., Rojas-Barahona, C. A. & Ramos-Galarza, C.(2018), *Funciones ejecutivas en niños con trastorno del lenguaje: algunos antecedentes desde la neuropsicología. Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(2), 389-403. doi: Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5609>

Lezak, M. D. (1995): *Neuropsychological Assessment*. Oxford : Oxford University Press (3ª Edición).

López, G. (2014), *“Dificultades De Aprendizaje En Lecto-Escritura En Niños Y Niñas de 6 A 8 Años. Estudio De Casos: Fundación “Una Escuela Para Emiliano”*. Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo. España.

Luria, A. R. (1969): Higher cortical functions in man and their disturbances in local brain lesions. Moscú: Ediciones de la Universidad de Moscú.

Maddio, S y Greco, C. (2010), Flexibilidad Cognitiva para Resolver Problemas entre Pares ¿Difiere esta Capacidad en Escolares de Contextos Urbanos y Urbanomarginales?. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(1), undefined-undefined. [fecha de Consulta 24 de Octubre de 2019]. ISSN: 0034-9690. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=284/28420640011>

Martínez, I. (2017), *“Evaluación de las funciones ejecutivas y su relación con la comprensión lectora”*. (Tesis doctoral.) [Universidad de Valencia](#) (España). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=137908>

Martínez, M (2005), *El paradigma emergente: Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*, México, Trillas.

Pardinas, F.(2005) Metodología y técnicas de investigación en Ciencia Sociales, Siglo XXI, pp. 62-80disponible en: <https://campus.fundec.org.ar/admin/archivos/Pardinas.pdf>

Peralbo, Brenlla , García y otros.(s/f), *Las Funciones Ejecutivas Y Su Valor Predictivo Sobre El Aprendizaje Inicial De La Lectura En Educación Primaria*. ACTAS do 12º COLÓQUIO de PSICOLOGIA e EDUCAÇÃO. Disponible en http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5282/1/CPE_12_76-90.pdf

Piaget, J. (1965), *El lenguaje y el Pensamiento*, Buenos Aires, Paidós.

Portellano JA, Martínez R, Zumárraga L.(2005), "*Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños*". Barcelona: TEA.

Rodríguez, W.(2018), "*La Relación Entre Funciones Ejecutivas Y Lenguaje: Una Propuesta Para Estudiar Su Relación*". *Perspectivas Psicológicas* Volúmenes 3 – 4. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a05.pdf>.

Russell A. Barkley (2011), "*Niños hiperactivos: cómo comprender y atender sus necesidades especiales*". Ed. Paidós Ibérica. ISBN 978-8-44932-535-9.

Schensul, Stephen L.; Schensul, Jean J. & LeCompte, Margaret D. (1999). *Essential ethnographic methods: Observations, interviews, and questionnaires* (Book 2 en ,Ethnographer's Toolkit). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Urquijo, S. (2006), Desarrollo infantil. Funciones ejecutivas y mecanismos cognitivos relacionados a la adquisición de la lectura. Primer Encuentro Nacional de Evaluación Psicológica y Educativa. LEPE - Fac. Psicología - UNC, Córdoba.

Wanda y Rodríguez (S/F), *La Relación Entre Funciones Ejecutivas Y Lenguaje: Una Propuesta Para Estudiar Su Relación* revista *Perspectivas Psicológicas* Volúmenes 3 – 4, Año IV. Disponible En: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a05.pdf>

Yin, R.(2009), *Investigación Sobre Estudio De Casos Diseño Y Métodos*. Serie de Métodos de Investigación Social Aplicada Tomo 5. Publicaciones SAGE,International Educational and Professional Publishe. Disponible en: <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf> consultada el 20/10/20019.