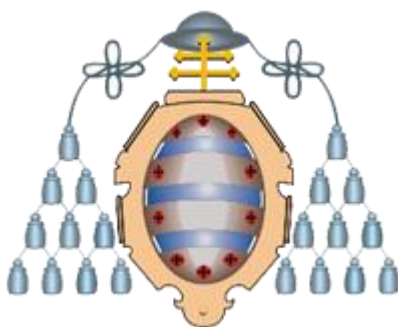


UNIVERSIDAD DE OVIEDO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



GRADO EN LOGOPEDIA

Curso académico 2021-2022

“Análisis del conocimiento lingüístico y comunicativo en docentes de Educación Infantil”

“Analysis of linguistic and communicative knowledge in early childhood education teachers.”

(Modalidad empírica)

LEYRE ÁLVAREZ ALONSO

Oviedo, julio 2022

INDICE

RESUMEN.....	3
ABSTRACT.....	4
1. INTRODUCCIÓN	5
2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS.....	14
3. METODOLOGÍA	14
3.1. Participantes	14
3.2. Materiales e instrumentos	20
3.3. Procedimiento	23
3.4. Análisis de datos	24
4. DISCUSIÓN	32
5. CONCLUSIONES	35
6. REFERENCIAS	37
ANEXOS:	46
ANEXO 1. Carta de presentación	46
ANEXO 2. Cuestionario	47

RESUMEN

Introducción. Durante la primera infancia es fundamental detectar tempranamente las dificultades en el desarrollo, sobre todo en ámbito comunicativo y lingüístico. Para lograr esta detección es fundamental que los profesionales que están en contacto con los niños tengan conocimientos actualizados, basados en la evidencia científica, sobre el curso típico de dicho desarrollo y las señales de alarma. **Objetivos.** Analizar el conocimiento que presentan las educadoras de los centros de primer ciclo de Educación Infantil del Principado de Asturias sobre el desarrollo lingüístico, comunicativo, señales de alarma y sus dificultades. **Metodología.** A partir de una metodología de encuesta, se analiza en una muestra formada por 89 educadoras de diferentes escuelas infantiles asturianas, sus conocimientos sobre los hitos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, las señales de alarma y la existencia de ideas erróneas generalizadas no basadas en la evidencia científica. **Resultados.** Se han observado lagunas en el conocimiento sobre el desarrollo lingüístico y comunicativo, además de cierta influencia en el conocimiento causadas por ideas preconcebidas erróneas. **Discusión.** Se discute como las lagunas de conocimiento y las ideas erróneas sobre el desarrollo lingüístico pueden causar dificultades y enlentecer la detección temprana de posibles alteraciones. **Conclusiones.** El análisis del conocimiento en las educadoras de primer ciclo de Educación Infantil de Asturias fue revelador y con él se muestra la necesidad de realizar investigaciones futuras sobre estos aspectos y seguir avanzando en la formación del profesorado en este sentido.

Palabras clave: *Detección temprana, desarrollo lingüístico y comunicativo, educación infantil, señales de alarma, mitos del lenguaje.*

ABSTRACT

Introduction. In infancy, early detection of developmental difficulties, especially in the communicative and linguistic areas, is essential. To achieve this detection, it is essential that professionals who are in contact with children in early childhood have sufficient and up-to-date knowledge, based on scientific evidence, about the typical course of such development, as well as the warning signs that may be indicative of the need for a more exhaustive assessment. **Objectives.** To analyse the knowledge presented by educators in early childhood education centres in the Principality of Asturias about linguistic and communicative development, warning signs and their difficulties. **Methodology.** Using a survey methodology, a sample of 89 educators from different nursery schools in Asturias was analysed to determine their knowledge of the milestones of language and communication development, the warning signs and the existence of widespread misconceptions not based on scientific evidence. **Results.** Gaps in knowledge about language and communication development were observed, as well as some influence on knowledge caused by preconceived misconceptions. **Discussion.** It is discussed how gaps in knowledge, as well as misconceptions about language development, can cause difficulties and slow down the early detection of possible impairments. **Conclusions.** The analysis of the knowledge of early childhood educators in Asturias was revealing and shows the need, on the one hand, to carry out future research on these aspects and, on the other hand, to continue advancing in teacher training in this area.

KeyWords: *Early detection, Linguistic and communicative development, Infant education, Warning signs, Language myths*

1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje es un código compartido socialmente empleado para la representación de conceptos, mediante una serie de símbolos arbitrarios y reglas que regulan la combinación de estos. Su desarrollo resulta fundamental en la primera infancia ya que cumple una serie de funciones de vital importancia; así, es el principal instrumento que da forma al pensamiento, el primordial medio de comunicación y actúa como factor regulador de la conducta (Fernández, 2013).

La adquisición y desarrollo del lenguaje durante los primeros años de vida ocurre de forma natural. Sin embargo, en algunas ocasiones surgen dificultades, siendo cada vez más los niños que necesitan apoyos y servicios para poder desarrollar estas habilidades (Moraleda et al., 2022), destacando entre ellos la figura del logopeda. Aunque este desarrollo ocurre de forma natural, se trata de un proceso cognitivo muy complejo que se inicia antes del nacimiento (Barrachina et al., 2014). Para que se produzca desde una funcionalidad comunicativa, deben darse unos mecanismos comunicativos previos que tienen lugar a lo largo del primer año de vida, se denominan prerrequisitos del lenguaje y no guardan relación directa con el lenguaje en sí, pero influyen en él con gran determinación (Moraleda et al., 2022), algunos ejemplos son la atención, memoria, percepción e imitación, entre otros (González y García 2019). Además, son necesarias determinadas actitudes, denominadas precursores del lenguaje, cruciales para el desarrollo lingüístico posterior como por ejemplo las vocalizaciones tempranas (García, 2010).

Por lo general, la adquisición y desarrollo lingüístico y comunicativo sigue un curso o camino fijo, en el que se observan distintas etapas y logros comunes a todos los niños (Clark, 2016). Sin embargo, también se observan patrones de variación individual en cuanto al momento de las etapas específicas (Villalobos, 2020). Puede darse que se traten de niños lentos en la consecución de diferentes hitos evolutivos -como se explicará más adelante- o niños con algún tipo de alteración en las estructuras lingüísticas que no son propias de una adquisición típica; por lo que, unas metas se adquieren en el tiempo establecido y otras no llegan a producirse (Green et al., 2018). En este sentido, se puede afirmar que la velocidad con la que el niño desarrolla el

lenguaje depende de las habilidades neurológicas innatas, del entorno y de las interacciones lingüísticas (Kidd et al., 2018).

Por otro lado, el desarrollo del lenguaje está interrelacionado con otras dimensiones del desarrollo infantil como aspectos cognitivos, sociales, emocionales y conductuales (Massa, et al., 2008), de tal modo que todas estas dimensiones se desarrollan al mismo tiempo y no pueden explicarse aisladamente. Por ello, las dificultades en el desarrollo del lenguaje pueden conllevar problemas de aprendizaje, atencionales, de interacción social, limitaciones cognitivas, emocionales o conductuales, impactando significativamente en el funcionamiento personal, social y académico, (Andreu et al., 2022). En relación con el contexto escolar, las alteraciones en el desarrollo del lenguaje oral pueden estar relacionadas con posteriores déficits en lectura (Preston et al., 2010; Rice, 2012).

La prevalencia de las dificultades en el desarrollo del lenguaje en los niños ha aumentado considerablemente en los últimos años (Carballal et al., 2018); se estima que entre el 10-20% los niños que tienen alrededor de 2 años presentan un desarrollo lento en la adquisición del lenguaje (Sansavini et al., 2021). En la población preescolar existen variedad de estudios; para Cerrillo-Gil (2021) el 15 % de los niños presentan alguna forma de trastorno del lenguaje; para Norbury et al., (2017) la cifra disminuye al 2-10%. En nuestro país se estima que las deficiencias del lenguaje, habla y voz ocupan uno de los primeros lugares entre las limitaciones más comunes en los niños de entre 2 y 5 años (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2020)

El comienzo de estas dificultades en el lenguaje y la comunicación está señalado por una serie de indicadores tempranos denominados signos de alerta o señales de alarma. Estos son rasgos que anuncian que en un futuro puede producirse un posible déficit, pero que en el momento en el que aparecen todavía no se ha manifestado; la edad es el factor determinante para conocer si un signo de alarma está a tiempo de ser modificado o se trata de una dificultad más compleja, es decir, si un hito se desvía unos meses del desarrollo típico, la situación es menos grave que si se desvía un año (Rondal y Puyuelo; 2003). En este sentido, el retraso en la producción oral supone una señal de alarma para posibles trastornos del lenguaje, ya que es bastante trascendente la cantidad

de niños que presentaron un inicio tardío del lenguaje y continúan con un trastorno del mismo (Rice, 2012, 2016).

Los niños con inicio tardío del lenguaje (ITL) se caracterizan por una demora en la adquisición del lenguaje oral caracterizado por un vocabulario menor a las 50 palabras (Mendoza, 2016) con expresiones menores a dos elementos en sus combinaciones alrededor de los dos años (Gallardo, 2016) siendo los criterios más aceptados en la actualidad la especificidad y la exclusión (Tabla 1). Existen variedad de definiciones dependiendo del autor; no obstante, todos contemplan que los niños con retraso en el lenguaje presentan la secuencia esperada de hitos pero desfasados en el tiempo (Monfort y Juárez, 2016). Estos niños además de mostrar un léxico expresivo deficiente también presentan dificultades con el vocabulario receptivo, las habilidades fonológicas y morfosintácticas (Desmarais et al., 2008). En lo que se refiere a la incidencia y prevalencia varía según la definición y los criterios utilizados, así como la edad y las características de la población:

Tabla 1.

Criterios diagnósticos más aceptados del ITL

Criterios	Características
Especificidad	Emisión menor 50 palabras
Exclusión	Carencia combinaciones de 2 o más palabras Ausencia de un déficit sensorial, neurológico o cognitivo, trastorno del espectro autista o privación social

Esta dificultad recibe diferentes etiquetas en lengua castellana: ITL (Brito, 2018), hablantes tardíos (HT) (Benavides y Murata, 2021), emergencia tardía del lenguaje (Aguado, 2009) entre otras. Cabe destacar que en lengua inglesa se distingue a los niños con ITL, denominados *Late Language Emergence* (LLE), de los niños tardíos (*late bloomers*), los cuales son niños con LLE que alcanzan los hitos de su edad.

Siguiendo esta línea, Reilly et al., (2017), consideran que muchos HT evolucionan favorablemente sin ninguna ayuda. Sin embargo, no todos los niños con ITL acaban alcanzando el rendimiento lingüístico propio de su edad, persistiendo así el déficit y recibiendo un diagnóstico de trastorno del lenguaje en la escuela primaria (Capone, 2018). Se estima que en torno a los 3-4 años el 30% de los niños que presentaban un ITL persisten manifestando alteraciones lingüísticas significativas y son diagnosticados de trastorno específico del lenguaje (Whitehouse et al., 2011).

La importancia de la detección y el diagnóstico temprano de los niños con dificultades en el lenguaje y la comunicación radica en el aumento de probabilidades de un pronóstico favorable minimizando el impacto en las diferentes esferas del desarrollo, en caso de que no se identifiquen y aborden de forma temprana pueden tener consecuencia a largo plazo (Harrison et al., 2017). Además, la intervención tiene mayor eficacia si se realiza durante los primeros años de vida. En cuanto al ITL, anteriormente mencionado, Acosta et al., (2012) afirman que la evaluación, intervención y monitoreo periódico son fundamentales; ya que es más probable que un inicio lento en la adquisición del lenguaje sea transitorio si este se detecta antes de los 18 meses (Westerlund et al., 2006) y que este retraso persista en los niños a medida que aumenta la edad de detección; además, las intervenciones tempranas mejoran significativamente las habilidades lingüísticas de los ITL a medida que crecen (Nouraey et al., 2021).

Para Barragán y Lozano (2011) el aspecto más relevante para la detección temprana de las alteraciones del lenguaje es el conocimiento del desarrollo del mismo, ya que solo puede identificarse aquello que se conoce. Por lo que cobra especial importancia el conocimiento de aspectos relacionados con los hitos típicos del desarrollo, señales de alarma, tipos de dificultades, etc. Para así, poder detectar a tiempo ligeras desviaciones en el desarrollo y establecer las estrategias oportunas, evitando posibles consecuencias a mayor edad.

En algunas ocasiones, la detección temprana de las alteraciones del lenguaje se ve obstaculizado por creencias socioculturales; por ejemplo, en algunas culturas consideran que los niños comienzan a hablar más tarde que las niñas (Zengin-Akkuş et al., 2018). Siguiendo estas creencias infundadas, un enfoque común hacia niños con ITL es el

enfoque de “*esperar y ver*”, que actualmente está completamente obsoleto y es inadecuado (Capone, 2018) siendo una alternativa a esta práctica la derivación del niño a servicios de atención temprana. Cabe destacar que en el origen del enfoque de esperar incluye el temor a los prejuicios de una etiqueta diagnóstica (Siu, 2015).

Por tanto, es evidente la importancia de la detección temprana de las diferentes alteraciones. Esta se basa en tres principios fundamentales: 1) identificar de forma temprana las dificultades, 2) desarrollar una actuación específica inmediata según los datos de la evaluación, y 3) no emplear las etiquetas de forma discriminatoria en la población de riesgo (Billard, 2004).

Cabe preguntarse quién debe realizar esta tarea tan importante. La respuesta se encuentra en el objetivo de la Atención Temprana (AT) ya que este se dirige a que los niños que presentan trastornos en su desarrollo o con riesgo de padecerlos reciban todo aquello que desde la vertiente preventiva y asistencial pueda potenciar su capacidad de desarrollo, de bienestar y su autonomía personal (Grupo de Atención Temprana [GAT] 2000). La AT es el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno. La eficacia de estas intervenciones se basa en la inmediatez de la misma, que depende de una detección precoz de los problemas. En nuestro país dado que existe una legislación estatal y autonómica que regula la AT y existen muchas desigualdades en los servicios de las distintas comunidades autónomas de España, nos centramos en la comunidad autónoma del Principado de Asturias.

En Asturias la gestión de la AT depende de la Consejería de Derechos Sociales y Bienestar. En esta comunidad no existe legislación específica al respecto. Sí existen, sin embargo, regulaciones respecto a las condiciones que han de cumplir los locales destinados a dar servicios de AT, así como la tipología de profesionales. En Asturias la AT es un servicio público, universal y gratuito para todos los niños de 0-6 años y sus familias que así lo precisen. Además, el Libro Rojo de la AT (2004) presenta diferentes aspectos conceptuales, metodológicos y organizativos del modelo a implantar y seguir en esta comunidad.

Prestan sus servicios a través de las Unidades de Atención Infantil Temprana

(UAIT), recursos descentralizados y especializados. En el Principado se dispone de diez unidades; de estas diez, siete son generalistas y tres específicas; las unidades generalistas atienden a niños menores de tres años que presenten un trastorno del desarrollo o que tengan riesgo de padecerlo, y las específicas atienden a niños que sufran una patología concreta. De las tres unidades específicas de Asturias dos atienden los trastornos en el desarrollo motor (ASPACE) y una el trastorno en el desarrollo auditivo (Fundación Vinjoy); además, se cuenta con un equipo que atiende a la población afectada por trastornos en el desarrollo visual.

Siguiendo un plan integral y coordinado de AT las actuaciones a desarrollar dentro de una comunidad pueden agruparse en tres áreas de detección e intervención: Sanidad, Servicios Sociales y Educación; estos deben desarrollarse de un modo complementario, coordinado y eficiente para aplicar los diferentes programas y actuaciones. De manera esquemática podemos diferenciar tres niveles en los que tendría que basarse esta colaboración:

- **Prevención primaria** son actuaciones dirigidas a la población general que tiene como objetivo evitar la aparición de situaciones de riesgo y las condiciones que puedan llevar a la aparición de trastornos en el desarrollo infantil.
- **Prevención secundaria** son las acciones destinadas a evitar o reducir las consecuencias negativas de las condiciones detectadas en grupos considerados de riesgo que pueden llevar a la aparición de deficiencias o trastornos en el desarrollo infantil. En este punto es fundamental la detección de signos de alerta, que constituyen posibles indicadores de trastornos en el desarrollo infantil, por lo que deben estar presentes en el trabajo cotidiano de todos aquellos que están en contacto con la población infantil.
- **Prevención terciaria** son las actuaciones preventivas y terapéuticas dirigidas a los niños que presentan trastornos en su desarrollo, a su familia y entorno. La intervención debe iniciarse en el momento en que se detecta una desviación en el desarrollo, debe ser planificada con carácter global y de forma interdisciplinar, considerando las capacidades y dificultades del niño en los distintos ámbitos del desarrollo, su historia y proceso evolutivo, así como las

posibilidades y necesidades de los demás miembros de la familia y los recursos de que se dispone; y el conocimiento y actuación sobre el entorno social.

Sin embargo, existen una serie de circunstancias que dificultan y retrasan la detección y el diagnóstico de las diferentes dificultades en el desarrollo. Como por ejemplo la tendencia banalizadora o contemporizadora y reduccionistas de las dificultades en el desarrollo infantil, el temor o la resistencia a iniciar un proceso diagnóstico y terapéutico para evitar “etiquetar” de forma precoz, la mayor importancia al cumplimiento de hitos de motricidad gruesa frente a hitos del lenguaje o del desarrollo social y la predisposición a quitar importancia a las preocupaciones familiares. Esta serie de impedimentos en la detección están relacionados con las creencias socioculturales previamente mencionadas, sobre todo con el enfoque de “esperar y ver” y con el temor a los prejuicios de una etiqueta diagnóstica (Siu, 2015).

Se explican a continuación las tres áreas de detección e intervención de la AIT, centrándonos en el campo educativo ya que es el foco de este estudio.

En el marco educativo, la etapa de Educación Infantil está dividida en dos ciclos (0-3 y 3-6) de tres cursos académicos cada uno. El primer ciclo (0-3) presenta una gran dispersión según la comunidad autónoma, ya que la Ley Orgánica 2/2006, en su artículo 14.7 delega en las Administraciones Educativas de las comunidades el establecimiento de los requisitos mínimos de los centros y el currículo de este nivel. Los centros educativos de este ciclo son aquellos organismos que prestan servicios de manera regular, continuada y sistemática a niños de cero a tres años y cumple con los requisitos establecidos en el Decreto 27/2015 del BOPA. Estos pueden ser tanto públicos como privados dependiendo de su titularidad. Además, las escuelas infantiles y las UAITS deben establecer cauces de comunicación y un modelo de colaboración y coordinación.

En referencia al número de niños matriculados en estos centros, las Estadísticas de Educación del Ministerio de Educación, informa que en el curso 2020-2021 hay 3.773 niños matriculados en Asturias (Tabla 2).

Tabla 2

Número de Matriculados ciclo 0-3 por Tipo de Centro en Asturias. Curso 2020-2021

Tipo centro	Número matriculados
Todos los centros	3.773 niños
Centro público	3.438 niños
Centro privado	335 niños

Además, en cuanto a los profesionales de los servicios educativos, se han presentado diversos estudios relativos al papel del educador infantil en el proceso de adquisición del lenguaje en el niño. Diferentes investigaciones han demostrado que los docentes de segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años) son informadores válidos cuando se guían sus observaciones y se realizan las preguntas adecuadas sobre los datos lingüísticos más relevantes para esta detección. Por ejemplo, Ygual et al., (2009, 2011) han diseñado el *protocolo de observación Perfiles* para que los maestros de educación infantil de segundo ciclo recojan información sobre alteraciones del lenguaje en sus alumnos. Para ello, se facilita al maestro la recogida de información bajo los epígrafes ‘¿qué evaluamos?’ y ‘¿en qué situaciones?’, además de la clasificación de sus alumnos según el dominio que presentan sobre la habilidad definida en tres categorías: normal, retraso ligero y retraso evidente. Con esta información los maestros pueden detectar con eficacia a los alumnos que presentan dificultades en el desarrollo lingüístico para posteriormente realizar una evaluación minuciosa del lenguaje. Sin embargo, en otras investigaciones, se ha observado dificultades en el profesorado para la detección de las alteraciones del lenguaje, así como una falta de conocimiento en los hitos en cada momento evolutivo (Jessup et al., 2008).

En cuanto al campo sanitario, los médicos pediatras del Sistema de Salud Español (SSE) son médicos de Atención Primaria que atienden a la población infantil entre 0 y 14 años. Para llevar a cabo la detección temprana de las alteraciones en el desarrollo disponen de instrumentos de cribado, como la *prueba de screening Haizea-Llevant*, que

permite comprobar el nivel de desarrollo cognitivo, social y motor de niños de 0 a 5 años.

Por último, en lo que respecta a los servicios sociales y sus profesionales, intervienen en todos y en cada uno de los niveles de la atención primaria, y su actuación en AT se considera de vital importancia. Se realiza a través de la promoción del bienestar social de las familias y de la elaboración de programas de prevención e intervención (GAT, 2000).

Por todo ello, se puede afirmar que la infancia temprana (0-3 años) es un periodo crucial en el desarrollo ya que en ella se moldean y estimulan los procesos cognitivos, emocionales y lingüísticos, siendo estos últimos los más críticos, ya que un buen desarrollo lingüístico en los niños puede ser un indicador de buen pronóstico en todos los ámbitos del desarrollo. Además, se ha observado como en esta etapa han aumentado los trastornos del desarrollo, pero se estima que se detectan menos casos de los que hay realmente; esto no es de extrañar teniendo en cuenta que las pruebas estandarizadas de la evaluación temprana del lenguaje y comunicación son escasas en español y generalmente no aplicables a niños menores de 3 años (Jessup et al., 2008). No obstante, varios autores afirman que el conocimiento sobre los hitos del desarrollo típico es suficiente para advertir cualquier desviación o retraso en él. Por lo que, los diferentes profesionales de los servicios de AT deberían estar en posesión de estos conocimientos para poder identificar precozmente aquellos niños con desviaciones en el desarrollo y que puedan beneficiarse así de los diferentes servicios y apoyos.

Esta investigación parte de la pregunta sobre si las educadoras de la etapa 0-3 años tienen conocimientos básicos, actualizados y realistas sobre el desarrollo comunicativo y lingüístico, así como las señales de alarma. La premisa que subyace a este problema es que si existen lagunas de conocimiento o ideas preconcebidas erróneas esta detección temprana no tendrá lugar, y se retrasará en el tiempo tanto el diagnóstico como la intervención en los casos que fuera necesario. Y, por tanto, el objetivo general de la investigación es conocer si las educadoras presentan esos conocimientos.

2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

La hipótesis de partida de esta investigación se centra en la existencia de lagunas y/o ideas preconcebidas erróneas, así como la falta de conocimiento sobre el desarrollo del lenguaje en las docentes de primer ciclo (0-3 años) de educación infantil.

El objetivo fundamental de esta investigación es analizar los conocimientos previos que presentan las educadoras de los centros del primer ciclo de Educación Infantil de Asturias acerca del desarrollo del lenguaje y sus alteraciones. Para ello se persiguen los siguientes objetivos específicos:

- Observar la percepción de las educadoras acerca de la formación que han recibido sobre el desarrollo lingüístico y comunicativo, así como sus dificultades y señales de alarma (tanto en los estudios principales como complementarios).
- Analizar su conocimiento sobre los hitos del desarrollo del lenguaje, la comunicación, las señales de alarma y las dificultades.
- Estudiar la existencia de ideas erróneas del lenguaje generalizadas no basadas en la evidencia científica.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

Para la muestra de este estudio, se comenzó con el acceso a la población diana: los educadores de las escuelas de primer ciclo de Educación Infantil del Principado de Asturias. Como se ha señalado, los centros educativos de primer ciclo de Educación Infantil son organismos que prestan servicios a niños de 0-3 años. Estos se denominan *escuelas infantiles* y son competencia de distintas Consejerías dependiendo de la comunidad autónoma. En el Principado de Asturias está regulado por el Decreto 27/2015, de 15 de abril, aunque dependen principalmente de la administración local.

Según la Subdirección General de Estadística y Estudios (2019) en Asturias

existen 81 centros docentes que imparten este ciclo. De ellos, 71 corresponden a organismos públicos mientras que 10 son privados. Sin embargo, en estudios actuales (Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios [RCD], 2022) se ha obtenido que en el Principado de Asturias existen 91 centros de primer ciclo de educación infantil, 75 de ellos son de carácter público, mientras que 16 de carácter privado. Así, en la Tabla 3 puede observarse un aumento de estos centros en los últimos años.

Tabla 3

Número de Centros de Primer Ciclo de Educación Infantil en Asturias

Año	Número centros
2019-2020	81
2020-2021	88
2021-2022	91

Esta atención educativa con el alumnado de cero a tres años corre a cargo de profesionales en posesión de un título de Grado de Maestro de educación infantil o Técnico Superior de educación infantil u otros títulos declarados equivalentes, tal y como dispone el Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero en el artículo 8.1.

Para ello, se accedió al listado de todos los centros educativos de primer ciclo de infantil asturianos mediante la búsqueda en el Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios (RCD). Dentro de este buscador se introducen una serie de filtros y proporciona la lista de centros objeto de estudio. Los filtros introducidos han sido: “Ámbito geográfico: Principado de Asturias”, “Tipo de estudios: Educación Infantil”, “Enseñanza: Educación Infantil (Primer Ciclo)”. Una vez colocados estos parámetros el buscador nos proporciona un total de 91 centros, con la titularidad, localidad, denominación, código y domicilio de cada uno, sin embargo, no proporciona el número de teléfono o algún sistema de contacto con el mismo. Por lo que, se han introducido los centros, uno a uno, en un buscador (Google) para averiguar algún sistema de contacto y

comprobar si cumplían todos los parámetros objeto de la investigación. Cuando se recopilaron todos los teléfonos disponibles de los centros (se excluyeron algunos de estos al comprobar que no garantizaban educación de 0-3 años o no cumplían algún otro criterio) se elaboró el listado definitivo, con un total de 82 centros, y toda la información disponible acerca de ellos. Se estableció contacto con ellos mediante llamadas telefónicas, en las que se informaba de forma general a la directora acerca del estudio. Se registraba en el listado definitivo de centros aquellos con los que se estableció contacto, el número de veces que se había llamado y si aceptaban colaborar o no. En caso de que accedieran se enviaba un correo electrónico al centro proporcionando una información más detallada y específica sobre la investigación, además del enlace URL al cuestionario y la Carta de presentación del estudio (Anexo 1). El envío de estos mensajes también se registró en el archivo del listado definitivo. Una vez recibido el escrito en el centro, la directora lo distribuía entre aquellas educadoras interesadas en participar.

Cabe destacar que, según el Ministerio de Educación y Formación Profesional, en el curso 2020-2021 en el Principado de Asturias hay 833 docentes en centros de educación infantil. Sin embargo, este dato no diferencia entre los dos ciclos, por lo que no se ha encontrado el valor exacto de educadores en las escuelas infantiles de primer ciclo.

Respecto a la muestra de este estudio, el muestreo de estos participantes fue intencionado y, por tanto, no probabilístico. La muestra fue seleccionada al mostrarse voluntaria, accesible y capaz de proporcionar la información objetivo de investigación.

Un total de **89 personas** contestaron voluntariamente al cuestionario *Google Forms* y constituyen por tanto la muestra del estudio.

Respecto a los datos descriptivos de la muestra, cabe destacar que está compuesta en su totalidad por mujeres, sin representación masculina. Respecto a la edad, se observa una gran dispersión con edades comprendidas entre los 24-57 años (edad media 41 años, DT 7,54), además, en la Tabla 6 se aprecia como el rango de edad más frecuente es entre los 44-49 años.

Tabla 6.

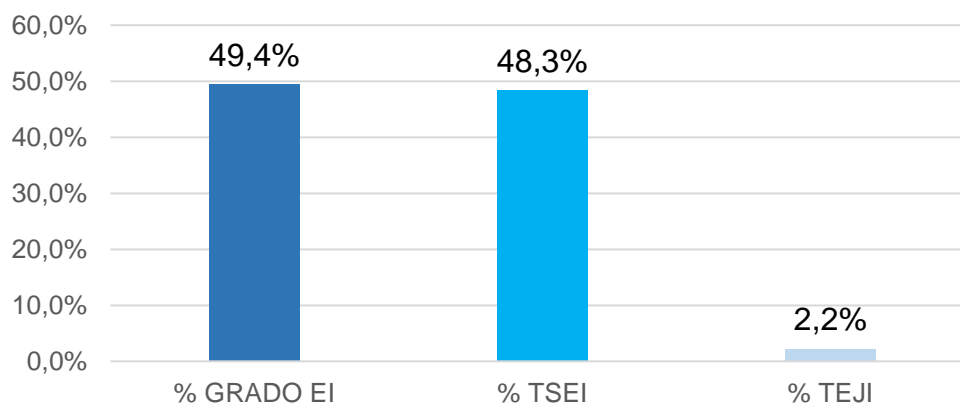
Frecuencia y Porcentaje de Edades Agrupadas por Rangos de Edad

Rango	Frecuencia	%
24 - 29	6	6,7%
29 - 34	15	16,9%
34 - 39	18	20,2%
39 - 44	19	21,3%
44 - 49	22	24,7%
49 - 54	6	6,7%
54 - 59	3	3,4%

En relación con los estudios de acceso al puesto de trabajo, es decir, la formación que permite desempeñar la labor de educador, como se puede observar en la Figura 1 el 49'43% (n=44) de las participantes ha realizado estudios universitarios de Educación Infantil (Grado EI), mientras que el 48'3% (n=32) ha cursado Técnico Superior de Educación Infantil (TSEI) y tan solo el 2'25% (n=2) otros títulos como Técnico Especialista en Jardín de Infancia (TEJI).

Figura 1.

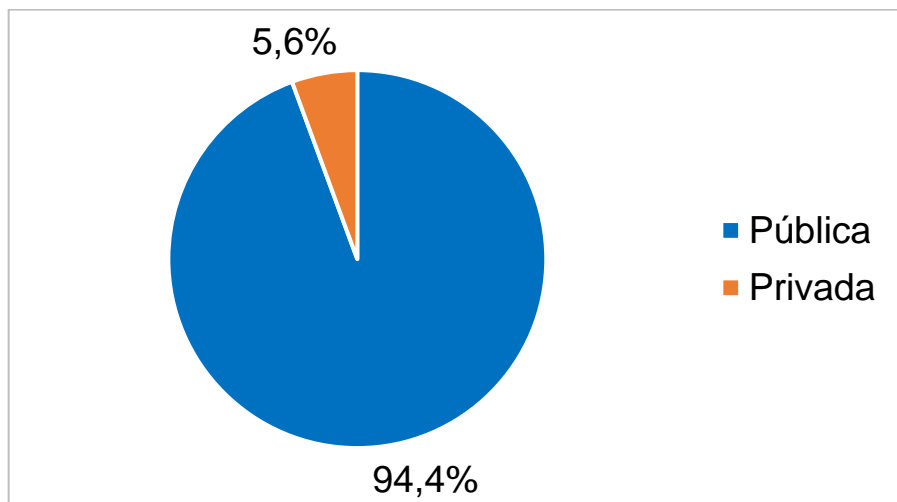
Tipos y Porcentaje de los Estudios Realizados para Acceso al Puesto Laboral



En cuanto al centro en el que trabajan se observa en la Figura 2 como la mayoría de las participantes (n=84) desempeñan su labor en entidades públicas.

Figura 2

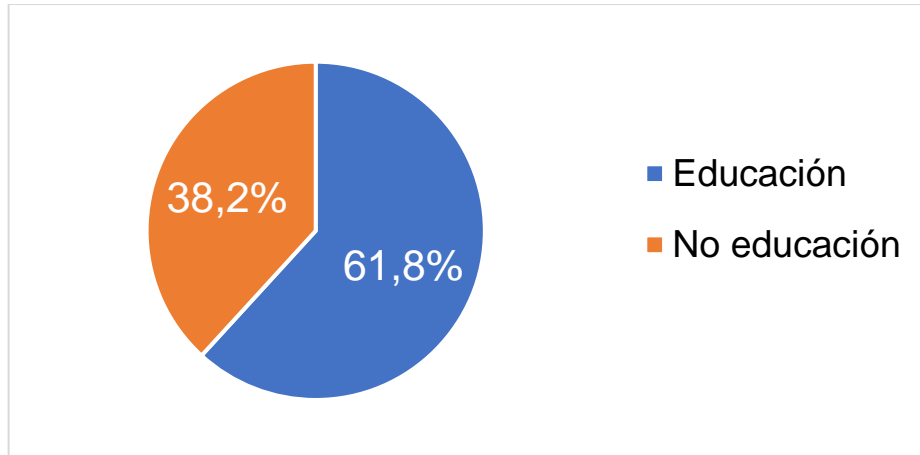
Titularidad de los Centros



Por otro lado, la Figura 3 se refiere a la experiencia laboral, el 38'2% (n=34) ha desempeñado puestos de trabajo no relacionados con la educación infantil, como, dependienta, cajera, entre otros; mientras que el resto de las participantes, el 61'8% (n=55) cuenta con experiencia previa relacionada con la educación, como maestra de educación infantil, tanto de primer ciclo como de segundo, así como de secundaria, monitora de guardería, o dirección de jardín de infancia, entre otros.

Figura 3

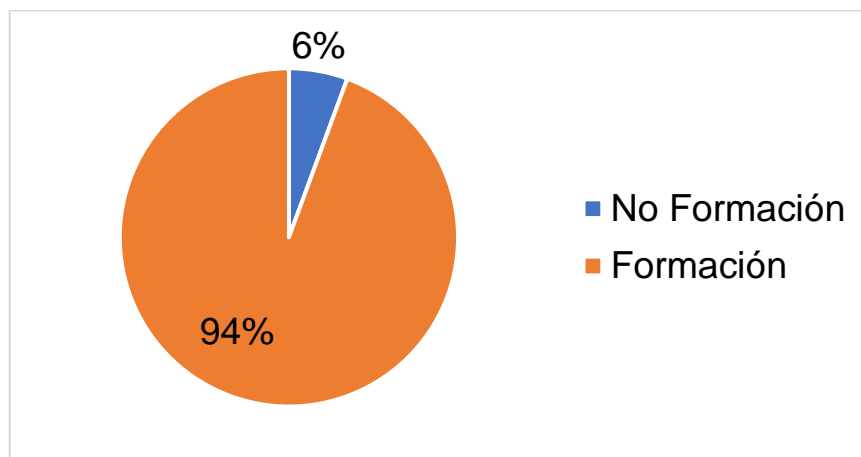
Porcentaje de Experiencia Laboral



Por último, también se consideró de utilidad preguntar sobre la formación complementaria. Como se observa en la Figura 4, un pequeño porcentaje no ha hecho ningún tipo de estudios o cursos adicionales pero la mayoría sí los ha realizado; dentro de este último grupo, el 83% (n=73) ha cursado estudios relacionados con la educación, másteres de intervención en educación o resolución de conflictos, doctorados en educación e innovación, y cursos relacionados con el periodo 0-3 años. Sin embargo, en ningún momento se mencionan cursos o formación sobre el desarrollo del lenguaje.

Figura 4

Porcentaje de Educadoras que han Realizado Formación Complementaria



3.2. Materiales e instrumentos

Los materiales empleados en la investigación han sido diseñados con el fin de recabar la información objetivo de estudio. Se desarrolló un cuestionario (Anexo 2) que se pasó de forma online a través de la plataforma *Google Forms*; este tipo de cuestionarios online permiten obtener un amplio número de respuestas con un coste relativamente bajo, ya que, permiten el envío electrónico ampliando así la población de estudio (Díaz, 2012).

El cuestionario fue diseñado a modo de encuesta estructurada con preguntas de respuesta abierta y cerrada (verdadero-falso y escala Likert). Está dividido en varias partes; por un lado, un primer apartado con cuestiones relacionadas con aspectos sociodemográficos generales sobre la participante; por otro lado, tres bloques en los que se recogen 29 ítems para recabar la información de estudio. A continuación, se analizan detenidamente cada uno de estos apartados y los ítems que los constituyen.

En primer lugar, una serie de cuestiones relativas a **aspectos sociodemográficos** generales de los participantes del estudio, tales como: edad, género, centro de educación infantil en el que trabaja, titularidad del centro, estudios realizados, formación o cursos complementarios y temáticas de interés relativas a la formación. Con esta información se pretende conocer la proporción de educadoras en posesión de cada título, el porcentaje y tipo de estudios adicionales realizados y los temas sobre los que tienen más curiosidad. El interés de formular esta última pregunta radica en la importancia que tiene el conocimiento sobre el desarrollo típico del lenguaje para detectar posibles anomalías en él; por lo que, es vital que las propias educadoras sean conscientes de la relevancia que tiene ese saber y la necesidad de seguir formándose en ese campo en su profesión.

En segundo lugar, se crearon un total 29 ítems centrados en estimar la valoración que hacen las educadoras sobre su conocimiento y estudiar las propias competencias que presentan. Esta serie de preguntas están distribuidas en 3 bloques distintos en función de sus objetivos. A continuación, se comentan cada uno de estos bloques, así como los ítems que los componen.

BLOQUE I. *“Percepción de conocimientos sobre el desarrollo del lenguaje y la comunicación”*

El **primer bloque de ítems** tiene como objetivo fundamental conocer la percepción que tienen las educadoras acerca de la formación y sus conocimientos sobre el desarrollo del lenguaje y sus dificultades, adquiridos en los estudios principales, complementarios o en el puesto de trabajo. Para ello se han diseñado 4 ítems; los tres primeros se encuentran en formato cerrado en una escala tipo Likert con 5 niveles de acuerdo respecto a la afirmación que se presenta -siendo 1 “totalmente desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”-. El cuarto ítem presenta un formato de respuesta abierta sin límite de extensión.

El ítem 1 y 2 hacen alusión al conocimiento que consideran que han recibido tanto en los estudios necesarios para el desempeño del puesto del trabajo actual (ítem 1) como en otros estudios y cursos de formación realizados (ítem 2) en relación con (a) los trastornos y dificultades del desarrollo infantil, así como su tipología; (b) señales de alarma en el desarrollo infantil; (c) el desarrollo del lenguaje y la comunicación; (d) las señales de alarma para la detección de dificultades en el lenguaje y la comunicación, y (e) cómo trabajar con niños que presenten dificultades en el lenguaje y la comunicación.

El tercer ítem hace referencia a la formación complementaria en el puesto de trabajo. Este se divide en tres subapartados: el primero de ellos (a) corresponde al desarrollo infantil y a las dificultades, el siguiente apartado (b) al desarrollo lingüístico y comunicativo, así como las dificultades que pueden aparecer en el desarrollo, por último (c) hace referencia a otros temas. Con estas tres preguntas se pretende conocer si en los propios centros educativos ofrecen la posibilidad de seguir formándose acerca de estos temas.

Finalmente, el último ítem de este bloque, el ítem 4, presenta un formato de respuesta abierta sin límite de extensión para que la participante exponga aquellos temas de los que no ha recibido formación y que considera importantes para su profesión, puesto que así se podría detectar si les parece relevante el conocimiento sobre el desarrollo del lenguaje y la comunicación en la primera infancia, así como sus

alteraciones.

BLOQUE II. “Desarrollo y señales de alarma en el lenguaje y la comunicación”

El **segundo bloque** tiene como objetivo comprobar si realmente los participantes tienen conocimiento sobre aspectos fundamentales del desarrollo lingüístico y comunicativo, así como de las señales de alarma, clasificado por áreas. Además, se han incorporado cuestiones que hacen referencia a las señales de alarma en otros trastornos con el objetivo principal de determinar la competencia de las educadoras sobre dificultades más conocidas. Para la redacción de estos ítems se ha partido del conocimiento científico sobre el desarrollo típico, en relación con hitos del desarrollo fundamentales, así como señales de alarma en el desarrollo lingüístico y comunicativo en las primeras edades. Por lo que se ha realizado una búsqueda y estudio sobre el desarrollo, señales de alarma en las distintas dimensiones del lenguaje y otros aspectos comunicativos (Acosta et al., 2012; Aguado, 2009; Diez-Itza, 1995; Monfort y Juárez, 2016; Preston et al., 2010; entre otros).

Este bloque está formado por 14 ítems que hacen alusión al desarrollo típico en las distintas dimensiones del lenguaje y las distintas señales de alarma. Se encuentran en formato cerrado, verdadero-falso, y están organizados en distintos apartados.

En primer lugar, un primer apartado se refiere al desarrollo de la dimensión “*fonético-fonológica*” y está compuesto por dos ítems que se refieren a hitos básicos del desarrollo de esta. El siguiente apartado corresponde al área “*léxico-semántica*”, la cual está formada por 2 ítems correspondientes a hitos del desarrollo típico y un ítem referente a un signo de alerta del ITL. La última dimensión del lenguaje es la “*morfosintáctica*”, formada por ítems correspondientes al desarrollo típico del lenguaje. Se han incluido también ítems en relación con la *comunicación no verbal*, como el uso de gestos o el desarrollo del juego. Además, se han incorporado ítems relacionados con el “*uso del lenguaje y la comprensión*”, ya que se consideran fundamentales para un adecuado desarrollo. Por último, se han incluido dos ítems relacionados con “*señales de alarma de otros trastornos*” de aparición en el desarrollo temprano.

BLOQUE III. “*Concepciones erróneas sobre el lenguaje*”

Por último, un **tercer bloque** de cuestiones que tienen como objeto conocer si las educadoras están influenciadas por una serie de ideas erróneas, generalmente culturales y no respaldadas por la evidencia científica, ya que estas pueden dificultar o enlentecer la detección temprana. Este bloque está formado por 11 ítems en formato cerrado, verdadero-falso. Para la composición de estos ítems se han utilizado aquellas concepciones erróneas más generalizadas refutadas por la evidencia científica.

3.3. Procedimiento

Para llevar a cabo la presente investigación en primer lugar, se ha partido de la búsqueda de fuentes de información que ha permitido crear el marco teórico tras un análisis y selección exhaustivo de la bibliografía a utilizar. A continuación, se ha procedido a la selección de la muestra, como se ha mencionado anteriormente, se ha accedido al listado de las Escuelas Infantiles asturianas que cumplían los criterios de inclusiones; se realizaron llamadas telefónicas con las directoras de los centros para registrar aquellas que estuvieran interesadas en participar. Mientras se mantenía el contacto con las directivas se diseñaba la encuesta online. Para ello se realizó un análisis de la bibliografía sobre cómo desarrollar un cuestionario válido y fiable, además de un análisis teórico sobre el contenido que conforma al mismo, es decir, de aspectos acerca del desarrollo del lenguaje, las señales de alarma y creencias infundadas acerca del mismo.

Una vez desarrollada la prueba se envió a un juicio de expertos formado por logopedas del Principado de Asturias; este grupo se encargó de revisar el cuestionario y valorar que ítems debían ser modificados. A continuación, se realizaron las correcciones oportunas y se procedió al envío de este mediante correo electrónico a todos los centros interesados en participar. Pasados dos meses desde el envío del mensaje, se volvió a mantener contacto telefónico y vía correo electrónico con aquellos centros interesados en participar y que aún no habían completado el cuestionario. Posteriormente, en el mes de mayo se cierra el formulario y se procede a la recogida de datos. Para ello se emplea

la aplicación Excel.

3.4. Análisis de datos

Este Trabajo de Fin de Grado se basa en una investigación con metodología de encuesta. Para analizar los datos, se ha utilizado el programa Excel del paquete Microsoft Office. Se han obtenido estadísticos descriptivos (frecuencia absoluta y porcentaje) de las variables estudiadas. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en los distintos bloques mediante distintas Figuras y se detalla de forma breve algunos datos.

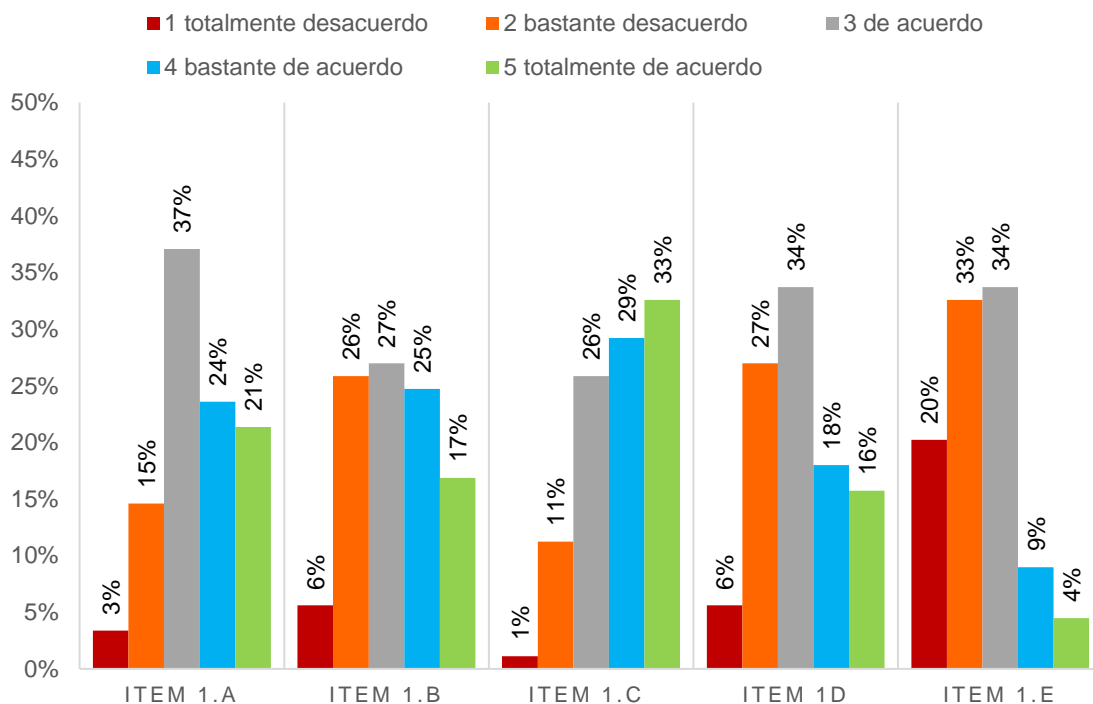
BLOQUE I.

En la Figura 5 se observa el grado de acuerdo de las participantes con respecto a la afirmación del ítem 1 y los distintos tipos de conocimiento:

- En el apartado 1A se obtiene que la mayoría de las participantes, 37% (n=33), están de acuerdo con la afirmación. No obstante, el 14'61% (n=13) afirma estar bastante en desacuerdo y tan solo el 3'37% (n=3) está totalmente en desacuerdo.
- El apartado 1B muestra que el 26'7% (n=24) de las participantes está de acuerdo, mientras que el 25'8% está bastante en desacuerdo y el 6% totalmente en desacuerdo.
- El tercer subapartado de este ítem, 1C, muestra que la mayoría de las participantes, el 32'58% (n=29), está totalmente de acuerdo pero el 11'24% (n=10) está bastante en desacuerdo.
- El último subapartado, 1D, refleja que el 33'71% (n=30) de las participantes está de acuerdo, seguido del 26'97% (n=24) que está bastante en desacuerdo.

Figura 5

Porcentaje de Respuestas en el Ítem 1



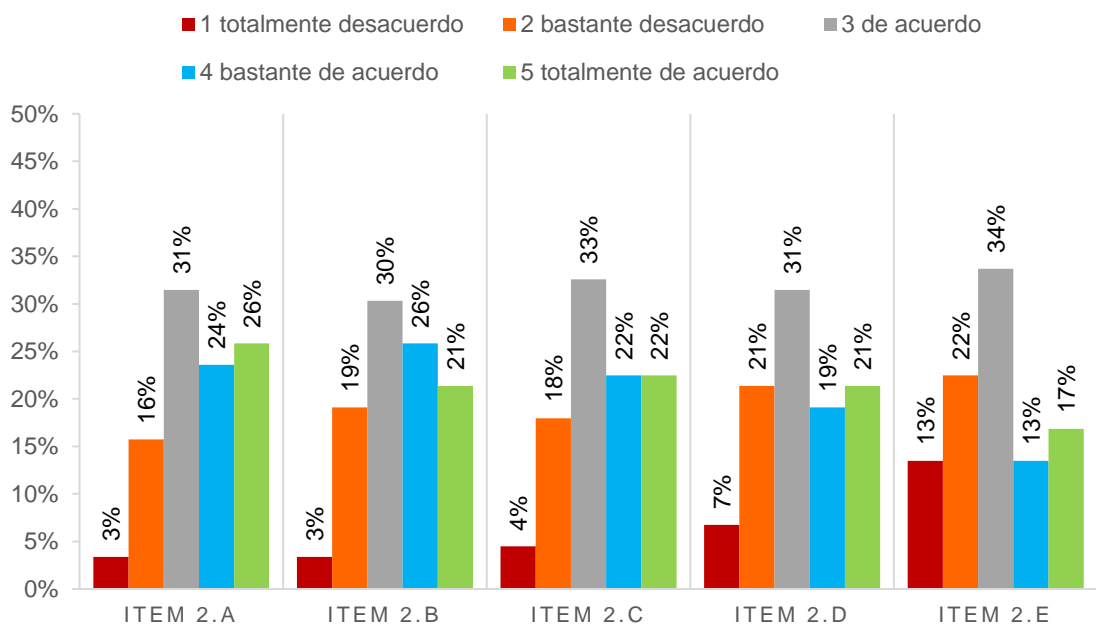
En cuanto al ítem 2 se refleja en la Figura 6 los resultados obtenidos:

- En el primer apartado, 2A, se extrae que el 31'46% (n=28) de las participantes está de acuerdo; sin embargo, el 15'76% (n=14) está bastante desacuerdo.
- El apartado 2B, presenta la mayor puntuación en “de acuerdo” con el 30'34% (n=27) de la muestra. No obstante, una alta tasa, 19'10% (n=17), está bastante en desacuerdo.
- En el tercer apartado, 2C, muestra el mismo porcentaje, 22'47% (n=20), bastante de acuerdo y totalmente en desacuerdo. Sin embargo, la mayor parte, 32'58% (n=29) refiere estar de acuerdo.
- En la pregunta 2D se observa que el 31'46% (n=28) está de acuerdo. Mientras que, el mismo número de personas, 19 (21'35%), está bastante en desacuerdo y totalmente de acuerdo.

- El último apartado del ítem, 2E, presenta la mayor participación, el 33'71% (n=30), estando de acuerdo, pero el 22'47% (n=20) está bastante en desacuerdo. Por último, tanto totalmente en desacuerdo como bastante de acuerdo presentan una selección del 13'48% (n=12).

Figura 6

Porcentajes de Respuesta en el Ítem 2



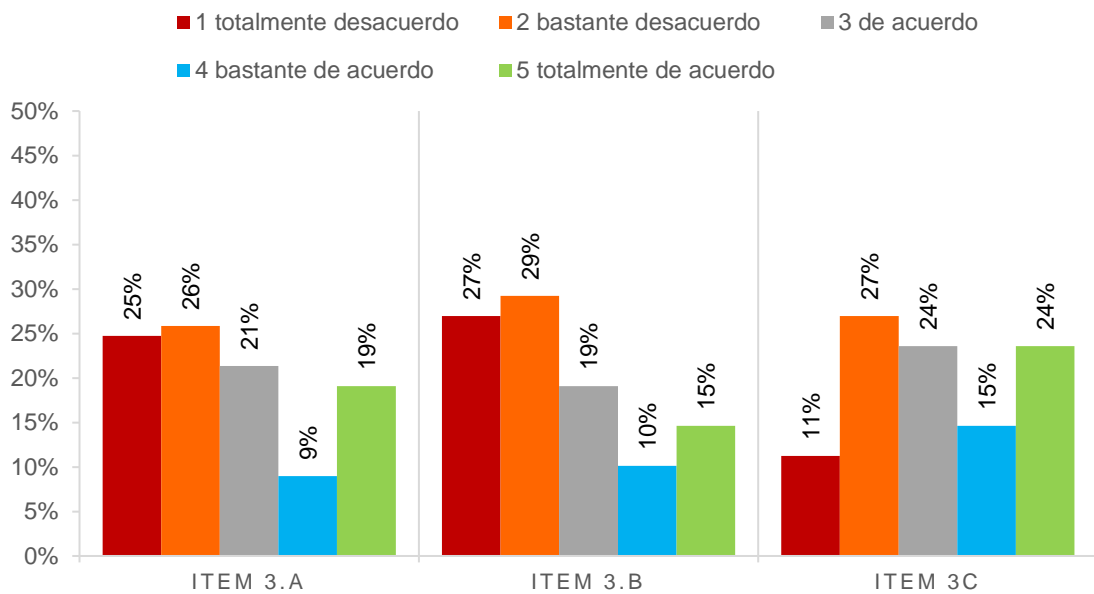
El tercero de los ítems se divide en 3 tipos de conocimientos como se puede ver en la Figura 7:

- En el primer apartado, 3A, se obtiene que el 25'84% (n=23) de la muestra está bastante en desacuerdo, esta marca es seguida de “totalmente desacuerdo” con el 24'72% (n=22).
- En cuanto al segundo subapartado, 3B, presenta el mayor porcentaje de selección en la opción “bastante desacuerdo” con el 29'32% (n=26), este es seguido de “totalmente desacuerdo” con el 26'97% (n=24).
- El último apartado del ítem, 3C, presenta un mayor porcentaje de selección la

etiqueta “bastante en desacuerdo” con el 26’97% del total (n=24); no obstante, las siguientes puntuaciones más votadas han sido “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” con el 23’6% (n=21) del total.

Figura 7

Porcentajes de Respuesta en el Ítem 2



El último ítem del primer bloque, el ítem 4, hace referencia a si las participantes consideran necesaria y le gustaría recibir más formación. Este ítem se encuentra en formato de respuesta abierta. Todas las participantes a excepción de una quieren recibir más formación; la mayoría hacen alusión a conocimiento sobre desarrollo infantil, estimulación temprana, desarrollo y trastornos del lenguaje y señales de alarma; no obstante, también se mencionaron aspectos como el TEA, método Montessori, necesidades educativas especiales y SAAC, entre otros.

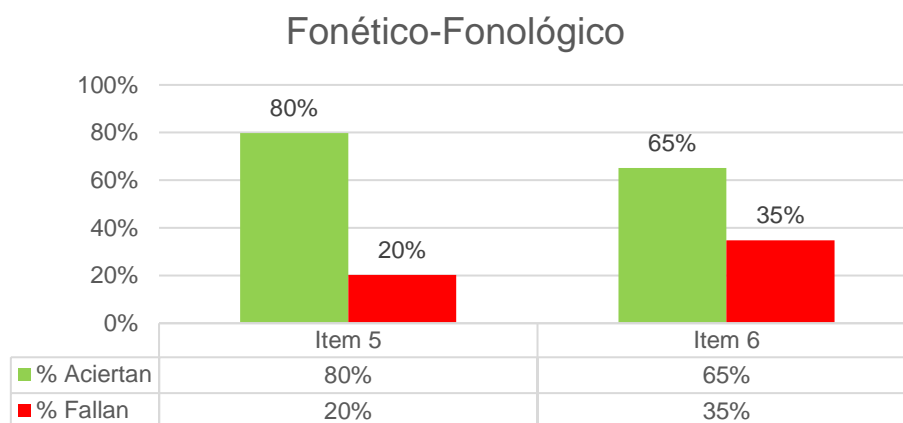
BLOQUE II.

Este bloque está dividido en diversos apartados. En primer lugar, se diferencian las áreas del lenguaje: fonético-fonológico, léxico-semántico y morfosintáctico. Además, hay 3 categorías no correspondientes a dimensiones lingüísticas.

En cuanto al primer área, fonético-fonológico, está formada por los ítems 5 y 6 como se puede observar en la Figura 8. En ambas preguntas se aprecia como en torno al 20-35% de las educadoras fallan en estos aspectos.

Figura 8

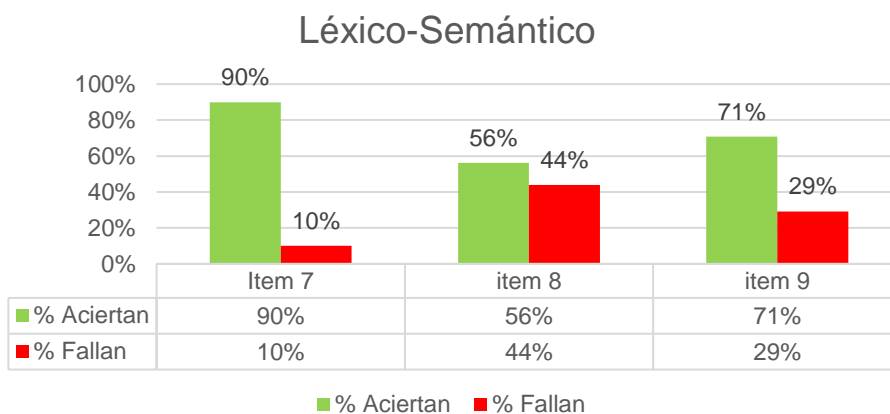
Porcentaje de Aciertos y Fallos en los Ítems del área Fonética-Fonológica



El segundo área viene representada en la Figura 9 y corresponde a la dimensión léxico-semántica, conformada por 3 ítems: 7, 8 y 9. Se puede apreciar como la tasa de error del ítem 8 es prácticamente la mitad de la muestra, y a pesar de que el ítem 9 muestra menos porcentaje de fallos que el anterior, este es muy elevado.

Figura 9

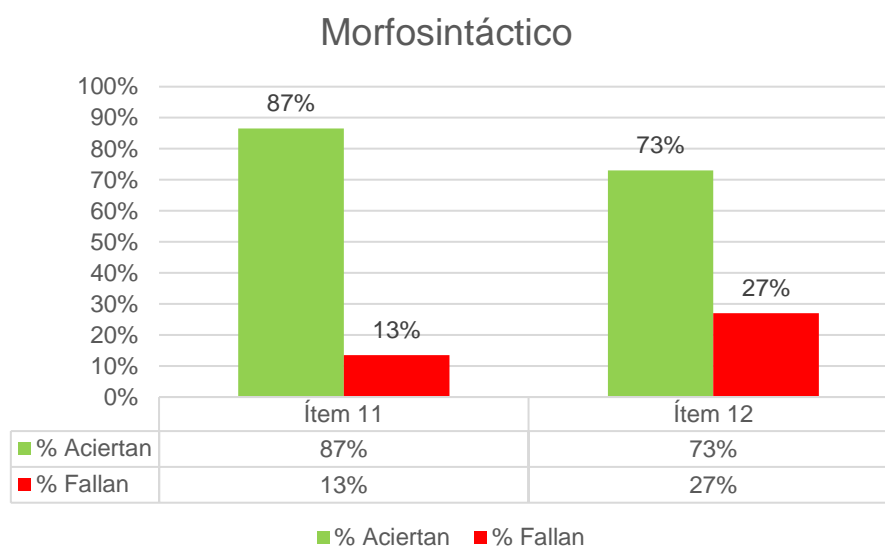
Porcentaje de Aciertos y Fallos en los Ítems del área Léxico-Semántico



El tercer área del lenguaje, el bloque morfosintáctico, está formado por los ítems 11 y 12. En la Figura 10 se observa como las participantes fallan más en el segundo ítem, el 27% de las participantes.

Figura 10

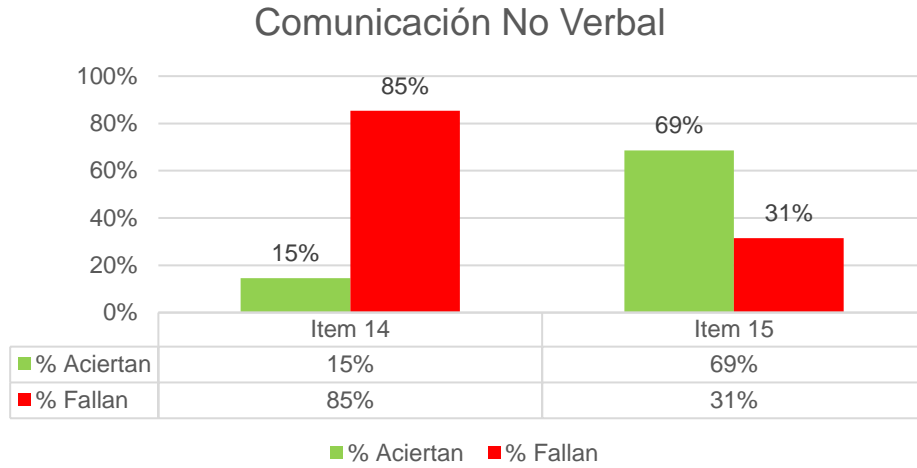
Porcentaje de Aciertos y Fallos en los Ítems del área Morfosintáctico



El cuarto apartado del bloque 2 no corresponde a ninguna área del lenguaje, si no que hace alusión a la comunicación no verbal. Esta sección está conformada por dos ítems y simbolizado en la Figura 11. En ella se observa como en el ítem 14 falla el 85% de la muestra y el porcentaje de fallo del ítem 15 desciende pero aun así es muy elevado, el 31%.

Figura 11

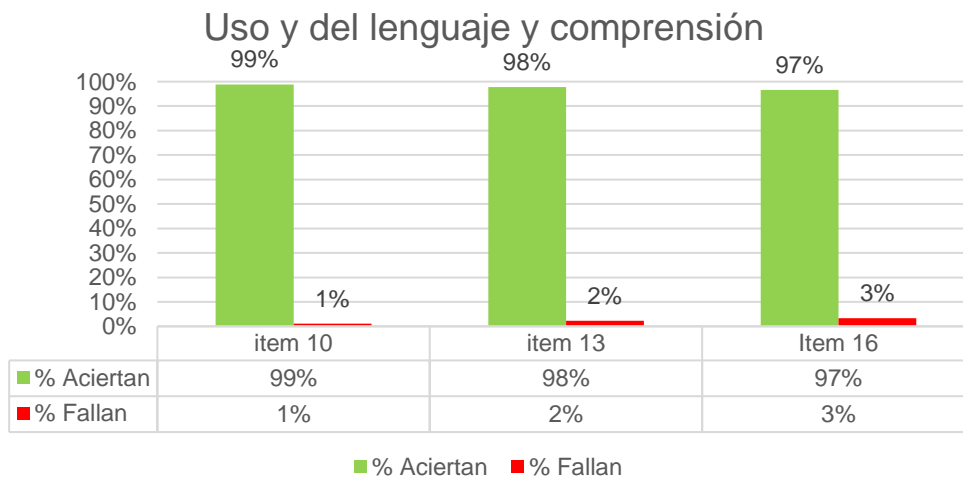
Porcentaje de Aciertos y Fallos en los Ítems del área Comunicación No Verbal



El siguiente subapartado es el Uso del lenguaje y la comprensión, formado por 3 preguntas. Como se puede observar en la Figura 12 el porcentaje de error en este apartado es mínimo, en torno al 1-3%

Figura 12

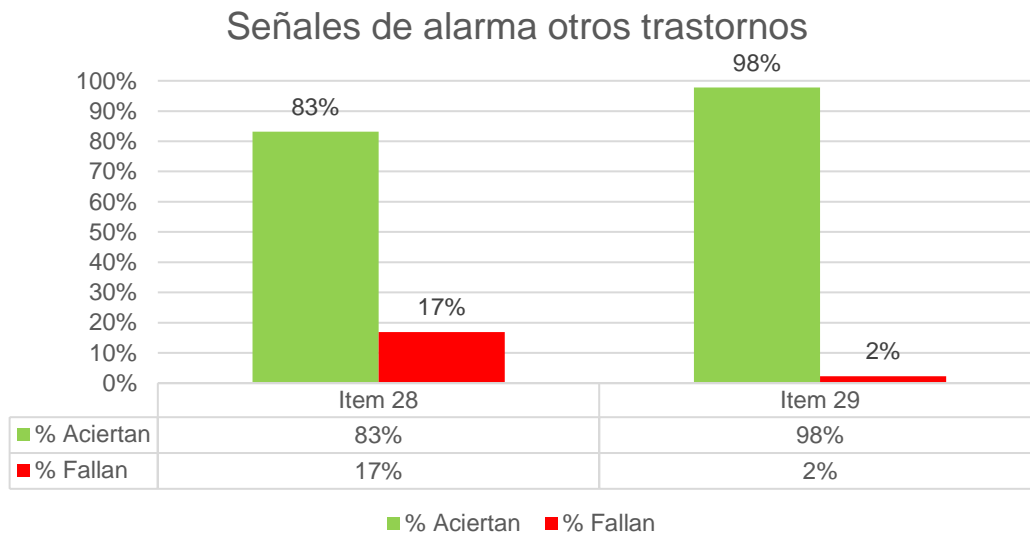
Porcentaje de Aciertos y Fallos en el área Uso y Comprensión del Lenguaje



El último apartado del Bloque II, señales de alarma en otros trastornos, está formado por dos ítems representados en la Figura 13. Se aprecia como el ítem 28 presenta una tasa de fallo superior (17%) con respecto al ítem 29 (2%).

Figura 13

Porcentaje de Aciertos y Fallos en los Ítems del área Señales de alarma



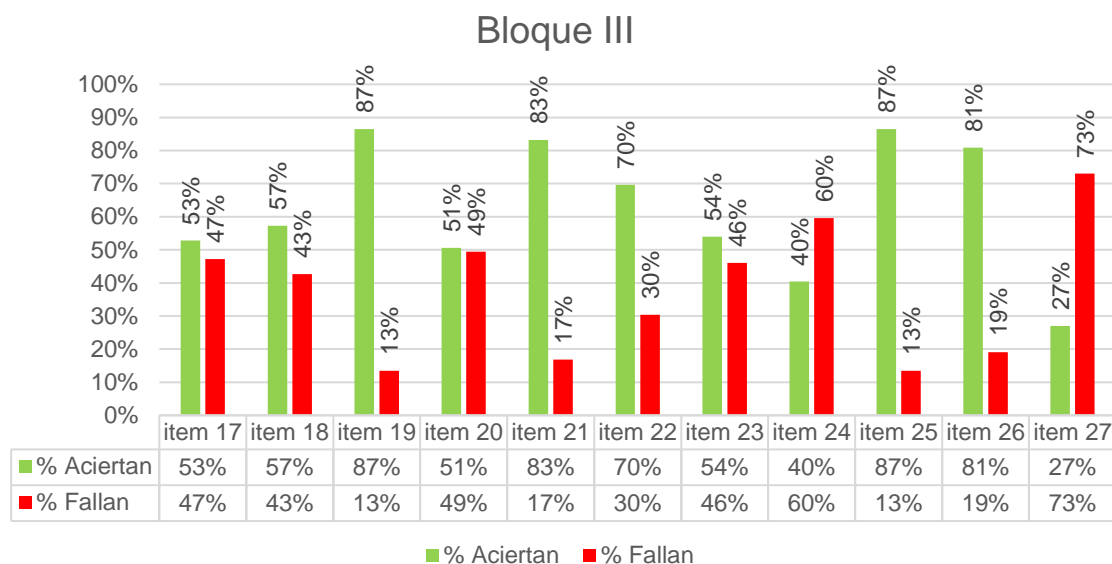
BLOQUE III.

El último bloque del cuestionario, el **bloque 3**, corresponde a concepciones generalizadas erróneas sobre el lenguaje y está compuesto por 11 ítems en formato cerrado, verdadero-falso.

En la Figura 14 se observa el porcentaje de aciertos y fallos en cada uno de los ítems, obteniendo que la tasa de error es muy elevada en todos ellos. Cabe destacar el ítem 27 en el que el 73% de la muestra falla. No obstante, este porcentaje no está tan alejado de otros ítems, como el 24, con el 60% de fallos.

Figura 14

Porcentaje de Aciertos y Fallos en los Ítems del Bloque III



4. DISCUSIÓN

El objetivo general de este trabajo ha consistido en analizar los conocimientos previos que presentan las educadoras de los centros de primer ciclo de Educación Infantil del Principado de Asturias acerca del desarrollo lingüístico y comunicativo, así como sus dificultades, planteando como hipótesis que la existencia de lagunas y/o ideas preconcebidas erróneas, así como la falta de conocimiento sobre el desarrollo lingüístico, influye en la detección precoz de alteraciones lingüísticas y comunicativas. Los resultados obtenidos muestran que la muestra de educadoras presenta una serie de lagunas sobre el conocimiento lingüístico.

Cabe destacar la importancia de distintos aspectos como, en primer lugar, la detección y atención temprana en la infancia (Nouraey et al., 2021). Por otro lado, el campo educativo como una de las tres áreas de detección (GAT, 2000). Y, por último, el conocimiento sobre el desarrollo lingüístico y comunicativo para lograr la identificación temprana (Barragán y Lozano, 2011). A pesar de estos tres aspectos, no se han encontrado investigaciones previas que estudien aspectos relacionados con el

conocimiento que tienen los profesionales del sistema educativo para poder llevar a cabo esta tarea. Este estudio analiza el conocimiento sobre el desarrollo del lenguaje y sus alteraciones en una muestra de educadoras de Educación Infantil, concretamente de primer ciclo (0-3); por ello, supone una novedad que caracteriza un aspecto original del mismo y le otorga relevancia para la Atención Temprana en general y para la práctica logopédica en particular.

En cuanto a los resultados de esta investigación, en primer lugar, se ha observado como las participantes no presentan una plena percepción acerca del conocimiento lingüístico y comunicativo impartido en los estudios o cursos recibidos. Se aprecia como un porcentaje considerable de participantes suele estar bastante en desacuerdo con las afirmaciones de estos ítems. Sin embargo, se observa como la gran mayoría de las educadoras les prestan importancia e interés a las competencias sobre el desarrollo del lenguaje, sus dificultades y señales de alarma. Estos datos concuerdan con la investigación de Tárraga et al., (2013), en la que se aprecia como los estudiantes del Grado en Maestro de Educación Infantil consideran que uno de los aspectos más importantes para una buena práctica educativa es la formación y las actitudes del profesorado. En cuanto a esa formación, destacan el conocimiento de las distintas clasificaciones de dificultades y sus características; además, opinan que su formación es incompleta e insuficiente para hacer frente las distintas dificultades en el desarrollo.

En segundo lugar, en relación con el análisis de sus conocimientos sobre los hitos del desarrollo lingüístico y comunicativo, señales de alarma y dificultades se observa como la categoría de *uso y comprensión del lenguaje* es la que menor tasa de error ha obtenido, con porcentajes muy ínfimos. Sin embargo, el resto de las áreas muestran una tasa de error elevada, destacando el bloque de *comunicación no verbal* en el que casi la totalidad de las participantes fallan en uno de los ítems. En cuanto a las áreas del lenguaje, la *fonética-fonológica* y la *léxico-semántica* muestran claros déficits en el conocimiento de las mismas. El apartado de las *señales de alarma en otros trastornos* muestra como las docentes consideran que el TEA es más prevalente que los trastornos del lenguaje, resultados que se correlacionan con la investigación de Baxter et al., (2015).

En tercer lugar, se ha estudiado el conocimiento que presentan sobre ideas erróneas del lenguaje, generalizadas y no basadas en la evidencia científica. Parece que las educadoras poseen conocimientos lingüísticos y comunicativos erróneos, ya que las tasas de fallos son muy elevadas, independientemente del ítem. Cabe destacar que no se han encontrado investigaciones previas acerca de aspectos similares.

Teniendo en cuenta de forma general los resultados obtenidos en la presente investigación, se extrae que las educadoras del primer ciclo de Educación Infantil (0-3) del Principado de Asturias muestran una serie de lagunas sobre el conocimiento del desarrollo del lenguaje, además de estar en posesión de conocimientos no verídicos sobre el mismo. Sin embargo, estos resultados hay que tomarlos con cautela debido al tamaño de la muestra.

Hay que señalar que, como se ha mencionado anteriormente, existen investigaciones que presentan a los educadores como buenos detectores del lenguaje ya que tienen una validez ecológica óptima, pero para ello debe guiarse al maestro en sus observaciones y preguntar convenientemente sobre los datos lingüísticos más relevantes para llevar a cabo la detección (Ygual et al., 2009, 2011). No obstante, no se ha encontrado ningún estudio similar en el periodo de edad 0-3 años.

Durante la realización de esta investigación se han presentado una serie de limitaciones que es preciso explicar. En primer lugar, el instrumento de evaluación utilizado para la obtención de datos ha sido un cuestionario autoadministrado mediante Internet, no sometido a un proceso de validación formal de sus propiedades psicométricas. Además, el propio instrumento puede impedir una reflexión más profunda sobre determinados aspectos o matizaciones de algunas preguntas y/o respuestas. Otra limitación del instrumento es que es un cuestionario de autopercepción y esto puede generar un sesgo de deseabilidad social en las participantes.

En segundo lugar, entre los grandes inconvenientes de las encuestas autoadministradas mediante Internet se encuentran los errores de cobertura, la escasa aleatoriedad de las muestras y la menor tasa de respuesta; estos tres aspectos explican la dificultad para localizar muestras representativas (Pedraza et al., 2010). Los errores de

cobertura son provocados por el hecho de que no todo el mundo tiene acceso a la red; la escasa aleatoriedad de la muestra se explica por la gran dificultad que supone realizar muestreos probabilísticos, lo que lleva al empleo de muestras de voluntarios que difiere mucho de ser representativas, es decir, de ser similares a la totalidad de la población objeto de estudio.

Por último, a la hora de analizar los datos se han observado errores de no respuesta, ya que algunas personas no han contestado a las preguntas abiertas produciendo como consecuencia un sesgo, así como errores de procesamiento y/o interpretación (Willis, 2005). Además, el análisis de las preguntas en formato cerrado tipo Likert (1-5) desvela una mayor elección de la categoría central, así como una ligera diferencia en los valores extremos de la escala (Díaz, 2012).

5. CONCLUSIONES

En primer lugar, la investigación sobre el conocimiento que presentan las docentes de 0-3 años de las escuelas infantiles asturianas es la primera encontrada hasta la fecha.

En este sentido, si bien la muestra hace difícil generalizar los resultados a toda la población, los datos apuntan a que existen lagunas en la formación de las educadoras sobre aspectos lingüísticos y comunicativos, además de existir un desconocimiento en la percepción sobre los hitos del desarrollo, así como las señales de alarma. Por último, se observa como las educadoras están influenciadas por creencias generalizadas no basadas en la evidencia científica.

Por lo que, deberían seguir explorándose estos aspectos en estudios futuros debido a su importante repercusión en la detección temprana de dificultades en el desarrollo comunicativo y lingüístico. Una mejor identificación de estos aspectos ampliaría las intervenciones tempranas en AT. Igualmente, debería hacer reflexionar a los profesionales de este ámbito acerca de las lagunas y los déficits de los actuales procesos de detección en AT con vistas a trabajar en su perfeccionamiento.

Si bien en un inicio este estudio fue diseñado como un trabajo exploratorio; los resultados obtenidos podrían plantear y promover líneas de investigaciones futuras ampliando el tamaño de la muestra de participantes y la información sobre sus características formativas y sociodemográficas.

6. REFERENCIAS

Acosta Rodríguez, V., Moreno Santana, A., y Axpe Caballero, M. (2012). Efectos de un programa de intervención en el lenguaje sobre el desarrollo del léxico y del procesamiento fonológico en escolares de Educación Infantil con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1).

<https://doi.org/10.6018/rie.30.1.113861>

Aguado, G. (2009). El trastorno específico del lenguaje (TEL): un trastorno dinámico. *Manuscrito enviado para publicación*.

Andreu, L., Igualada, A., Ahufinger, N., y Sanz-Torrent, M. (2022). La situación del trastorno específico del lenguaje en los países hispanohablantes. *Revista de Investigación en Logopedia*, 12(1), e74552. <https://doi.org/10.5209/rlog.74552>

Barrachina, L. A., Aguado, G., Pera, M. C. C., y Sanz-Torrent, M. (2014). *El Trastorno Específico del Lenguaje*. Universitat Oberta de Catalunya.

Barragán, E. P., y Lozano, S. S. (2011). Identificación temprana de trastornos del lenguaje. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 22(2), 227–232.

[https://doi.org/10.1016/s0716-8640\(11\)70417-5](https://doi.org/10.1016/s0716-8640(11)70417-5)

Baxter, A. J., Brugha, T. S., Erskine, H. E., Scheurer, R. W., Vos, T., y Scott, J. G. (2015). The epidemiology and global burden of autism spectrum disorders. *Psychological Medicine*, 45(3), 601–613.

<https://doi.org/10.1017/s003329171400172x>

Benavides, A. A., y Murata, C. (2021). ¿Las clases léxicas y gramaticales de los hablantes tardíos podrían predecir a los futuros niños con TEL? *Revista de*

Investigación en Logopedia, 11(Especial), 39–51.

<https://doi.org/10.5209/rlog.70268>

Billard, C. (2004). Detección y clasificación de las alteraciones del lenguaje en el niño.

EMC - Otorrinolaringología, 33(3), 1–4. [https://doi.org/10.1016/s1632-3475\(04\)41052-2](https://doi.org/10.1016/s1632-3475(04)41052-2)

Brito Torres, C. J. (2018). Inicio tardío del lenguaje: Revisión teórica de la

conceptualización a los aspectos generales para la evaluación e intervención.

Revista Digital EOS Perú, 6(2), 53–62.

Capone Singleton, N. (2018). Late Talkers. *Pediatric Clinics of North America*, 65(1),

13–29. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2017.08.018>

Carballal Mariño, M., Gago Ageitos, A., Ares Alvarez, J., del Rio Garma, M., García

Cendón, C., Goicoechea Castaño, A., y Pena Nieto, J. (2018). Prevalencia de trastornos del neurodesarrollo, comportamiento y aprendizaje en Atención

Primaria. *Anales de Pediatría*, 89(3), 153–161.

<https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2017.10.007>

Cerrillo-Gil, L. (2021). Perspectiva Sensorial en las Dificultades de Habla. *Desenvolupa*

La Revista d'Atenció Precoç.

Clark, E.V. (2016). *Language in Children* (1ª ed.). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315537405>

Decreto 27/2015, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos de los centros

que impartan el primer ciclo de educación infantil y se regula la organización y

funcionamiento de las escuelas de educación infantil en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 91, de 21 abril de 2015.

Desmarais, C., Sylvestre, A., Meyer, F., Bairati, I., y Rouleau, N. (2008). Systematic review of the literature on characteristics of late-talking toddlers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(4), 361–389.

<https://doi.org/10.1080/13682820701546854>

Díaz de Rada, V. (2012). Ventajas e inconvenientes de la encuesta por internet. *Papers. Revista de Sociologia*, 97(1), 193. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v97n1.71>

Diez-Itza, E. (1995) Procesos Fonológicos en la Adquisición del Español como Lengua Materna. En J. M. Ruiz, P. Sheerin, y E. González-Cascos (Eds.) *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada* (pp. 255-264). Universidad de Valladolid.

Fernández Martín, F. (2013). Escuchemos el lenguaje del niño: normalidad versus signos de alerta. *Pediatría Atención Primaria*, 15, 117–126.

<https://doi.org/10.4321/s1139-76322013000300014>

Gallardo Martínez, I. E. (2016). Inicio tardío del lenguaje: revisión general. *Rev Mex AMCAOF*, 5(3), 89–96.

García, A. M. (2010). *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*. Pirámide Ediciones Sa.

González, J.J. y García, J.M. (2019). Trastornos del lenguaje y la comunicación. *Congreso de Actualización Pediatría 2019*, 3, 569-577.

- Green, K. B., Towson, J. A., Head, C., Janowski, B., y Smith, L. (2018). Facilitated playgroups to promote speech and language skills of young children with communication delays: A pilot study. *Child Language Teaching and Therapy*, 34(1), 37–52. <https://doi.org/10.1177/0265659018755525>
- Grupo de Atención Temprana (GAT) (2000). *Libro blanco de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato sobre discapacidad. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Harrison, L. J., McLeod, S., McAllister, L., y McCormack, J. (2017). Speech sound disorders in preschool children: correspondence between clinical diagnosis and teacher and parent report. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 22(1), 35–48. <https://doi.org/10.1080/19404158.2017.1289964>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2020) *Población de 2 a 5 años con alguna limitación por sexo y grupo de deficiencia* [Conjunto datos] <https://bit.ly/3ao7PxV>
- Jessup, B., Ward, E., Cahill, L., y Keating, D. (2008). Teacher identification of speech and language impairment in kindergarten students using the Kindergarten Development Check. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 10(6), 449–459. <https://doi.org/10.1080/17549500802056151>
- Kidd, E., Donnelly, S., & Christiansen, M. H. (2018). Individual Differences in Language Acquisition and Processing. *Trends in Cognitive Sciences*, 22(2), 154–169. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.11.006>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Massa, J., Gomes, H., Tartter, V., Wolfson, V., y Halperin, J. M. (2008). Concordance rates between parent and teacher clinical evaluation of language fundamentals observational rating scale. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(1), 99–110. <https://doi.org/10.1080/13682820701261827>

Mendoza, E. (2016). Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Avances en el estudio de un trastorno invisible. Pirámide

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Profesorado de centros de enseñanzas de Régimen General (1) por titularidad del centro, comunidad autónoma/provincia y tipo de centro* [Conjunto de datos] <https://bit.ly/3RgQebB>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios (RCD)* [Conjunto de datos] <https://bit.ly/3nUh7Vr>

Monfort, M., y Juárez, I. (2016). El desarrollo del pre-lenguaje y de la atención conjunta referencias para la intervención terapéutica y educativa. *Revista de Psicopatología y salud mental del niño y del adolescente*, 28, 21–26.

Moraleda, E., López Resa, P., Cañadas Camacho, E., García Medina, S., y Pulido Garcia, N. (2022). Evaluación del lenguaje y la comunicación en atención temprana: estudio piloto. *Desenvolupa La Revista d'Atenció Precoç*.

- Norbury, C. F., Vamvakas, G., Gooch, D., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., y Pickles, A. (2017). Language growth in children with heterogeneous language disorders: a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1092–1105. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12793>
- Nouraei, P., Ayatollahi, M. A., y Moghadas, M. (2021). Late Language Emergence: A literature review. *Sultan Qaboos University Medical Journal*, 21(2), e182-190. <https://doi.org/10.18295/squmj.2021.21.02.005>
- Pedraza, P., Tijdens, K., Muñoz, R., y Steinmetz, S. (2010). A Spanish continuous volunteer web survey: sample bias, weighting and efficiency. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)*, 131, 109–130.
- Preston, J. L., Frost, S. J., Mencl, W. E., Fulbright, R. K., Landi, N., Grigorenko, E., Jacobsen, L., y Pugh, K. R. (2010). Early and late talkers: school-age language, literacy and neurolinguistic differences. *Brain*, 133(8), 2185–2195. <https://doi.org/10.1093/brain/awq163>
- Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria. *Boletín Oficial del Estado*, 62, de 12 de marzo de 2010. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/02/12/132>
- Reilly, S., Cook, F., Bavin, E. L., Bretherton, L., Cahir, P., Eadie, P., Gold, L., Mensah, F., Papadopoullos, S., y Wake, M. (2017). Cohort Profile: The Early Language

in Victoria Study (ELVS). *International Journal of Epidemiology*, 47(1), 11–20.

<https://doi.org/10.1093/ije/dyx079>

Rice, M. (2012). Toward epigenetic and gene regulation models of specific language impairment: looking for links among growth, genes, and impairments. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 4(1). <https://doi.org/10.1186/1866-1955-4-27>

Rice, M. (2016). Children with Specific Language Impairment and Their Families: A Future View of Nature Plus Nurture and New Technologies for Comprehensive Language Intervention Strategies. *Seminars in Speech and Language*, 37(04), 310–318. <https://doi.org/10.1055/s-0036-1587701>

Rondal, J.A. y Puyuelo, M. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto*. Editorial Masson S.A

Sansavini, A., Zuccarini, M., Gibertoni, D., Bello, A., Caselli, M. C., Corvaglia, L., y Guarini, A. (2021). Language Profiles and Their Relation to Cognitive and Motor Skills at 30 Months of Age: An Online Investigation of Low-Risk Preterm and Full-Term Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(7), 2715–2733. https://doi.org/10.1044/2021_jslhr-20-00636

Siu, A. L. (2015). Screening for Speech and Language Delay and Disorders in Children Aged 5 Years or Younger: US Preventive Services Task Force Recommendation Statement. *Pediatrics*, 136(2), e474-e481. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-1711>

Subdirección General de Estadística y Estudios (2019). *Datos y cifras. Curso escolar 2019/2020*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/datos-y-cifras-curso-escolar-20192020/ensenanza-estadisticas/23109>

Tárraga Mínguez, R., Grau Rubio, C., y Peirat Chacón, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 55–72. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179441>

Villalobos Pedroza, L. (2020). Cecilia Rojas Nieto y Elsa Viviana Oropeza Gracia (Eds.). *Diferencias individuales en la adquisición del lenguaje: factores lingüísticos, cognitivos, socioambientales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2018. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 0(69), 191-199. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2019.69.913>

Westerlund, M., Berglund, E., y Eriksson, M. (2006). Can Severely Language Delayed 3-Year-Olds Be Identified at 18 Months? Evaluation of a Screening Version of the MacArthur–Bates Communicative Development Inventories. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 237–247. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/020\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/020))

Whitehouse, A. J., Robinson, M., y Zubrick, S. R. (2011). Late Talking and the Risk for Psychosocial Problems During Childhood and Adolescence. *Pediatrics*, 128(2), e324-e332. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-2782>

Willis, G. B. (2005). *Cognitive interviewing*. SAGE Publications, Inc., <https://dx.doi.org/10.4135/9781412983655>

Ygual Fernández, A., Baixauli Fortea, I., y Cervera Mérida JF. (2009). Papel del profesor de Educación Infantil en la detección de problemas de lenguaje.

Manuscrito enviado para publicación

Ygual Fernández, A., Cervera Mérida, J. F., Baixauli Fortea, I., & Meliá De Alba, A. (2011). Protocolo de observación del lenguaje para maestros de educación infantil. Eficacia en la detección de dificultades semánticas y morfosintácticas.

Revista de Neurología, 52(S01), S127.

<https://doi.org/10.33588/rn.52s01.2011001>

Zengin-Akkuş, P., Çelen-Yoldaş, T., Kurtipek, G., & Özmert, E. N. (2018). Speech delay in toddlers: are they only `late talkers`? *The Turkish Journal of Pediatrics*,

60(2), 165. <https://doi.org/10.24953/turkyped.2018.02.008>

ANEXOS:

ANEXO 1. Carta de presentación

Estimada/o director/a:

Mi nombre es Leyre Álvarez, y soy estudiante de 4º curso del grado de Logopedia en la Universidad de Oviedo.

Estoy realizando mi **Trabajo de Fin de Grado (TFG)** cuyo tema versa sobre la *detección temprana de las dificultades del lenguaje y la comunicación*, centrándome en los profesionales que están en contacto con los niños en su primera infancia y que son fundamentales por su labor educativa y su posibilidad de detectar las primeras manifestaciones de las distintas dificultades y trastornos del neurodesarrollo.

Así, he elaborado una **encuesta** para conocer la percepción de los profesionales que trabajan con niños de 0-3 años sobre su formación respecto al desarrollo del lenguaje y la comunicación, así como su detección, con el fin de optimizar la detección temprana de las posibles alteraciones comunicativas y lingüísticas. Se trataría de que esta encuesta pudieran contestarla **todas/os los educadores/as y profesionales** que trabajen en el centro (si además pudieran difundirla a otras personas destinatarias que conozca sería de gran ayuda); como está en formato Google Forms se puede contestar de forma muy sencilla desde el móvil, Tablet u ordenador, solo es necesario el enlace (que le adjunto en documento y también como adjunto) que se puede compartir por mail o por WhatsApp. Es una encuesta muy breve, apenas lleva unos minutos, y es completamente anónima.

Dada la importancia del tema, le agradecería muchísimo su participación ya que su respuesta es fundamental para conocer las necesidades que como profesionales ustedes puedan percibir en su formación y capacitación, puesto que nos permitirá proponer actividades de mejora para la detección temprana de los trastornos y dificultades del lenguaje y la comunicación.

Quedo a su total disposición para cualquier cuestión, y me gustaría agradecer de antemano su colaboración a todas/os las/os profesionales del centro.

ANEXO 2. Cuestionario

Cuestionario sobre el conocimiento lingüístico y comunicativo	
BLOQUE I: Percepción de conocimientos sobre el desarrollo del lenguaje y la comunicación A continuación, se presentan una serie de cuestiones que deben contestarse teniendo en cuenta la siguiente escala (1-totalmente en desacuerdo; 5-totamente de acuerdo)	
1. En los estudios que realicé (necesarios para el puesto que estoy desempeñando), se abordaban cuestiones relacionadas con:	
A. Los trastornos y dificultades del desarrollo infantil, así como su tipología	
B. Señales de alarma en el desarrollo infantil	
C. El desarrollo del lenguaje y la comunicación	
D. Las señales de alarma para la detección de dificultades en el lenguaje y la comunicación	
E. Cómo trabajar con niños que presentaran dificultades en el lenguaje y la comunicación	
2. He realizado otros estudios o cursos de formación en los que he podido aprender:	
A. Los trastornos y dificultades del desarrollo infantil, así como su tipología	
B. Señales de alarma en el desarrollo infantil	
C. El desarrollo del lenguaje y la comunicación	
D. Las señales de alarma para la detección de dificultades en el lenguaje y la comunicación	
E. Cómo trabajar con niños que presentaran dificultades en el lenguaje y la comunicación	
3. En mi puesto de trabajo, me ofrecen o tengo posibilidad de hacer formación complementaria sobre temas relacionados con:	
A. El desarrollo infantil y sus dificultades	
B. El desarrollo del lenguaje y la comunicación, así como las dificultades que pueden aparecer en su desarrollo	
C. Otros temas	
4. En su caso particular, ¿cree que le sería necesario o le gustaría recibir cursos o formación para mejorar su labor profesional? ¿Sobre qué temas?	
BLOQUE II: Desarrollo y señales de alarma en el lenguaje y la comunicación Se presentan una serie de cuestiones que deben contestarse con Verdadero (V) o Falso (F)	

Fonético-Fonológico	5. Es normal que entre los 30 y los 36 meses los niños sigan cometiendo errores de omisión de sílabas, de consonantes o confusión de sonidos	
	6. El principal problema de los niños con dificultades en el lenguaje o que tardan en hablar es que no pronuncian bien muchos sonidos del lenguaje	
Léxico-Semántico	7. Entre los 30 y los 36 meses los niños usan el por qué y términos espaciales básicos	
	8. A los dos años un niño puede tener unas 300 palabras	
	9. Se considera que un niño tarda en hablar si a los dos años tiene menos de 50 palabras	
Morfosintáctico	11. Las combinaciones de palabras aparecen sobre los 36 meses	
	12. A los tres años están establecidas las concordancias de género y número (por ejemplo, los gatos negros)	
Comunicación no verbal	14. La preferencia por el uso de gestos en lugar de palabras o vocalizaciones es normal entre los 12 y los 24 meses.	
	15. Los niños con dificultades en el lenguaje no suelen mostrar dificultades en el juego.	
Uso del lenguaje y comprensión	10. En el desarrollo del lenguaje, los niños comprenden antes un mayor número de palabras de las que son capaces de expresar	
	13. Entre los 24 y los 36 meses los niños comprenden órdenes simples referidas a objetos y acciones (por ej. "pon el abrigo en la silla)	
	16. A los dos años un niño entiende lo que se le dice sin ayuda de gestos. Ej.: "¿Dónde está papá?" "Dame la pelota").	
Señales alarma otros trastornos	28. En cuanto a la incidencia en niños menores de 6 años, es más común el trastorno de espectro autista que los trastornos del lenguaje	
	29. La falta de respuesta al nombre o las dificultades con el contacto ocular pueden aparecer en distintos tipos de trastornos	
BLOQUE III: Concepciones erróneas sobre el lenguaje		
	17. Los niños con dificultades del lenguaje no suelen tener problemas para comprender, sino para expresarse	
	18. Si un niño tarde en hablar una de las primeras orientaciones sería escolarizarlo en EEI para que mejore	
	19. Los niños con dificultades del lenguaje no aprenden igual que los demás por sus problemas cognitivos (bajo CI)	
	20. Los niños que tardan en hablar con dos años, acaban hablando cuando empiezan al colegio con tres años, ya que la mayor parte de las veces es una cuestión de darles tiempo	
	21. Muchos niños tardan en hablar porque no son estimulados lo suficiente, o son vagos para hablar	
	22. Los niños tardan más en hablar que los niñas, aunque con tres años se suelen igualar	
	23. Tardar en hablar puede suponer un riesgo a la hora de aprender a leer	

24. Tardar en hablar con dos años es un indicador de riesgo de dificultades posteriores con el lenguaje	
25. Los padres tienen gran parte de responsabilidad de que los niños tarden en hablar si no los estimulan lo suficiente o les facilitan que se puedan comunicar sin lenguaje (por ejemplo, les entienden con gestos)	
26. Las dificultades del lenguaje pueden ocasionar en el contexto escolar falta de atención, seguimiento de normas y problemas de conducta	
27. Los niños con dificultades en el lenguaje no tienen problemas para usar gestos a la hora de hacerse entender	