

Problemas de lenguaje en edad escolar durante y después del confinamiento: un estudio de caso

Language problems at school age during and after confinement: a case study

Anel Cadena-Ventura¹⁴ y Laura María Martínez-Basurto¹⁵

FES Zaragoza, UNAM. Psicología

Resumen

Los problemas de lenguaje se consideran un factor de riesgo educativo asociado al rezago escolar, aún en condiciones extraordinarias. El propósito del estudio fue implementar un programa de atención para un niño con problemas de lenguaje, durante y después del confinamiento, con base en el Modelo Ecosistémico de Riesgo/Resiliencia. Fue un estudio de caso con enfoque mixto y de preprueba-posprueba. Se utilizaron instrumentos formales e informales, y el cuento como recurso en la intervención. Los resultados mostraron diferencias en el desempeño del alumno en la forma, contenido y función del lenguaje oral y escrito, y una percepción positiva de esta habilidad por parte de padres y docente. Se concluyó que la atención a los niños con problemas de lenguaje es fundamental para la adquisición de aprendizajes, destacando la importancia de la formación profesional para la eva-

¹⁴ Anel Cadena-Ventura, Programa de Maestría en Psicología, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. Correo: pabre122anel@gmail.com

¹⁵ Laura María Martínez Basurto, Programa de Maestría en Psicología, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. Correo: martinezblmaria@yahoo.com.mx

luación e intervención para enfrentar desafíos como lo ocurrido con el confinamiento.

Palabras clave: Educación primaria, Trastorno Específico de Lenguaje, Evaluación a los problemas de lenguaje, Programa de atención, COVID-19

Abstract

Language problems are considered as an educative risk factor associated with scholar delay, though extraordinary conditions. The purpose of the study was to implement a child with language problems program, during and after the COVID-19 pandemic, according to the Ecosystemic Risk/Resilience Model. It was a case study with a mixed type and pre-test - post-test approach. For that, formal and informal instruments, and the story as an intervention resource were used. The results showed differences in the student development in the form, content and function of the oral and written language, and a positive perception of this skill by parents and teachers. It was concluded that the attention to children with language problems is fundamental in order to the right acquisition of learning, highlighting the importance of professional development for evaluation and intervention in order to deal with challenges such as the COVID-19 pandemic.

Keywords: Primary education, Specific Language Disorder, Evaluation of language problems, Attention Program, COVID-19

Introducción

Se tiene registro que, desde el 2019, en la zona metropolitana de la Ciudad de México, los problemas de lenguaje aumentaron su incidencia (Caraveo-Anduaga y Martínez-Vélez, 2019). Dichos autores, a través de cuatro diferentes estudios en infantes de 4 a 12 años, reportaron que hubo un incremento en problemas graves con el lenguaje, tanto en los varones preescolares y en los escolares de 9 a 12 años, así como en las niñas de 6 a 8 años. En esta línea Galán-López, en el 2018, reportó que aproximadamente el siete por ciento de los niños

y niñas monolingües presentaba alteraciones de lenguaje, y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) para el año 2020, refirió que la dificultad para hablar o comunicarse fue presentada por el 15% de los habitantes principalmente menores de 15 años. Estas cifras revelan la importancia de la detección y atención a estas dificultades.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) reportó en los ciclos escolares anteriores al 2019-2020 un aumento de la población atendida por los servicios de educación especial, en particular, en la categoría de otras condiciones como problemas de lenguaje entre otros, sin embargo, para el ciclo escolar 2020-2021 se presentó una disminución del 6% de estudiantes que fueron atendidos por estos servicios. Aunque en el documento no especifica las razones, se puede conjeturar que las cifras reportadas se afectaron por el confinamiento.

El periodo de confinamiento causado por la pandemia por COVID-19, provocó alteraciones en el lenguaje, de acuerdo con González-González et al. (2022) por causas como el aislamiento, la exposición excesiva a pantallas, la falta de estimulación y retroalimentación del lenguaje entre otras. En este contexto, los padres de familia se volvieron protagonistas en la adquisición de aprendizajes de sus hijos provocando, en ciertos casos, situaciones de desventaja, debido a la variabilidad de los recursos tanto personales y económicos, el espacio disponible y el tiempo idóneo para realizar actividades académicas.

De acuerdo con Moreno-Rodríguez et al. (2020), la pandemia repercutió sobre la inclusión educativa de los niños con necesidades educativas específicas, ya que presentaron dificultades para acceder a los aprendizajes asociados a su edad –ya sea por causas intrínsecas o contextuales– como lo son los problemas de lenguaje y que, por lo tanto, requirieron de una intervención educativa compensatoria (Álvarez y Figares, 2020).

Con base en el enfoque psicolingüístico, el lenguaje se compone de tres dimensiones: forma, contenido y función (Guarneros-Reyes y Vega-Pérez, 2014), su paulatina construcción se consigue a través del curso de experiencias sucesivas en un proceso lento, gradual y variable dependiendo de las características individuales y oportunidades socioculturales. Si el menor no tiene posibilidad de enriquecer sus habilidades lingüísticas, puede volverse tardía su adquisición, presentar problemas e incluso repercutir en diferentes ámbitos como el académico (Galán-López, 2018).

Los niños con problemas de lenguaje del primer ciclo de educación primaria requieren una atención prioritaria, debido a que inician la adquisición de los procesos lingüísticos, de lectura y escritura (SEP, 2017). El abordaje desde el Modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia permite reconocer la presencia, mantenimiento y/o erradicación de estas dificultades en interacción con las características individuales y las demandas especiales que el ambiente familiar, escolar y social ejerce (Acle Tomasini, et al., 2012). En este modelo se sistematiza un proceso en el que se identifican los factores de riesgo y protección a través de la evaluación exploratoria y diagnóstica, para el diseño y aplicación de programas de atención que favorezcan la resiliencia a nivel ecosistémico, los cuales se evalúan y se valida el efecto de dicha intervención.

Existe una variedad de trabajos que exploran la habilidad del lenguaje en el primer ciclo de primaria y el impacto de un programa de intervención desde el Modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia como los de Núñez-Márquez (2018), Bello-Sánchez (2018), Silva-Medrano (2020) y Martínez-Santos (2020); sin embargo el momento histórico del confinamiento representó una oportunidad de abordar con el Modelo este imprevisto hueco en el conocimiento para valorar lo que pueden y no pueden hacer los alumnos empleando instrumentos y herramientas, que coadyuven a la atención de los problemas de lenguaje, adaptados a contextos inéditos, como lo es la atención de manera virtual.

Método

Objetivo

Implementar un programa de atención para un niño con problemas de lenguaje, durante y después del confinamiento, con base en el Modelo Ecosistémico de Riesgo/Resiliencia.

Características del estudio

Estudio de caso con enfoque de tipo mixto (Creswell, 2015) y de preprueba-posprueba (Campbell y Stanley, 1995).

Participantes

Un niño a quien se le asignó el nombre Beto de 7 años que cursaba segundo grado en una escuela primaria pública de tiempo completo ubicada en la Alcaldía Iztapalapa, de la Ciudad de México; sin embargo, en el ciclo escolar 2021-2022 no asistía a clases presenciales y no tenía clases virtuales; en el ciclo escolar 2022-2023 presentó un 49% de asistencia. También participó un padre y una madre de familia de 40 años de edad y dos maestras.

Instrumentos

Inventario experimental de articulación (Melgar de Gonzales, 1994); Evaluación del Desempeño en Lectura y Escritura [EDLE] (Lozada-García et al., 2016), Instrumento para evaluar lenguaje expresivo y receptivo (Bernal-Arrieta, 2009); WISC-IV (Weschler, 2007); formato de percepción sobre lenguaje oral y escrito, socialización y escuela (Martínez-Basurto et al., 2013); guía de entrevista individual para padres (Acle Tomasini et al, 2012); Cuestionario de

validación social de programas de intervención en educación especial, versión padres y versión docentes (Acle Tomasini y Ordaz Villegas, 2014).

Consideraciones éticas

Se contó con la autorización de docentes y directivo, el consentimiento informado de los padres de familia para el trabajo a distancia y presencial, y el asentimiento del niño; además se comentó que toda la información obtenida sería totalmente confidencial.

Procedimiento

Para identificar factores de riesgo y protección a nivel individual, familiar y escolar, en la preprueba que se realizó de manera virtual se requirió; capacitar a la psicóloga, adecuar instrumentos para su aplicación a distancia, enviar a casa del niño algunos formatos, entregar recomendaciones a los padres de familia con el objetivo de establecer las condiciones de espacio y estímulos necesarios para la aplicación de los instrumentos y el tipo de apoyo que se esperaba de ellos para obtener información de manera confiable. Con la docente se realizaron entrevistas informales.

Con los resultados de la preprueba, se instrumentó un programa de intervención, con base en el paradigma psicolingüístico y el Modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia, a distancia en el ciclo escolar 2021-2022 y en modalidad híbrida en el 2022-2023. El objetivo del programa fue favorecer habilidades en la forma, contenido y función del lenguaje oral y escrito a través de la narración de cuentos.

Se agendaron dos sesiones por semana, con un total de 44 sesiones, en dos bloques: el primero se conformó por 25 sesiones virtuales, con actividades para favorecer los precurrentes para la adquisición del lenguaje escrito y consolidación del lenguaje oral (ejercicios orofaciales, motricidad, discriminación visual y auditiva, etc.); el segundo fue híbrido, constituido por 19 sesiones, siete fueron a distancia; con actividades para favorecer la correcta articulación, procesos psicológicos asociados al lenguaje oral y escrito y la estructura de la oración. Se realizó evaluación formativa. Se realizaron sesiones individuales con padres de familia para promover estrategias para el desarrollo de habilidades de su hijo.

Al terminar se llevó a cabo la evaluación de posprueba de forma presencial, en la cual se aplicaron los mismos instrumentos de la evaluación inicial a excepción de las entrevistas a padres y se realizó la validación social.

Resultados

A continuación, se presentan los factores protectores y de riesgo personales, familiares y escolares identificados, obsérvese la tabla 1.

Tabla 1. Perfil de riesgo/resiliencia de Beto

Área	Factor protector	Factor de riesgo
Personales	Adecuada nutrición y cuidados de salud. Era sociable. Habilidades para narrar historias.	Presentó problemas conductuales. Presentó dificultades de lenguaje, en forma, contenido y función. Coeficiente Intelectual (CI) de 86 en el WISC IV, ubicándose en la categoría de Bajo Rendimiento Intelectual (BRI).
Familiares	Apoyo familiar para la educación del niño. Se cubrían las necesidades básicas del niño.	Inconsistencia en la disciplina familiar. El padre consideró que no contaban con las habilidades que se requerían para atender las necesidades educativas de su hijo. En el confinamiento le hacían las tareas
Escolares	Colaboración de maestros, al permitir trabajar con el niño.	Inasistencia del niño a la escuela, por motivo de la pandemia por Covid-19. La maestra de grupo no conocía al alumno.

Con respecto al lenguaje oral y escrito, se identificaron dificultades en las tres dimensiones, obsérvese la tabla 2.

Tabla 2. Perfil de los problemas de lenguaje de Beto

Dimensión	Oral	Escrito
Forma	Presentó dificultades para recordar y discriminar algunos fonemas; presentó sustituciones y omisiones con las letras /r/ y mezclas, /rr/, /ch/, /l/ y mezclas	No reconoció las letras ni su trazo, sólo escribió por copia con trazos ininteligibles, con letras de formas imperfectas
Contenido	Presentó dificultades en la conjugación de verbos	En las narraciones no usó marcadores de inicio, desarrollo y cierre y presentó dificultades para comprender la relación entre una serie de palabras (campos semánticos); la habilidad escrita y la lectura fue nula
Función	Comprendió la situación y expresó verbalmente de manera coherente	Su habilidad escrita y su lectura fue nula.

En la fase de intervención se identificaron factores de protección y de riesgo.

Tabla 3. Factores protectores y de riesgo en la fase de intervención

Áreas	Factor protector	Factor de riesgo
Personal	Logró el objetivo en el 90% de las sesiones. Comprensión y apropiación de estrategias para mejorar su lenguaje. Mejóro su percepción sobre su capacidad de aprendizaje.	Realizó el 60% de actividades para mejorar su lenguaje en casa.
Familiar	Los padres asistieron al 100% de las sesiones. Se mostraron atentos a las estrategias para apoyar el lenguaje de su hijo	Inconsistencia en llevar al alumno a la escuela.
Escolar	Colaboración de maestros, al permitir trabajar con el niño.	Falta de continuidad por inasistencia del alumno.

Con respecto a la evaluación formativa, Beto desarrolló habilidades lingüísticas, obsérvese la tabla 4.

Tabla 4. Logros en el lenguaje de Beto en la fase de intervención

Dimensión	Oral	Escrito
Forma	Logró articular adecuadamente los fonemas /l/, /ch/, /r/ y /rr/, y las mezclas /pl/, /pl/, /br/, /dr/, /fr/ y /gr/, /pr/ y /tr/, e identificar el sujeto y predicado.	Reconoció y evocó los grafemas de las vocales y de los fonemas trabajados.
Contenido	Clasificó palabras que inician con el fonema o mezcla que se trabajó, las describió o definió.	Escribió palabras por sí solo, y de manera espontánea sus dos nombres, y campos semánticos
Función	En las transcripciones de sus narraciones, se registró que las tituló, no omitió, ni sustituyó letras, ni palabras, implementó el uso de marcadores de inicio, desarrollo y de cierre.	Logró escribir una frase corta y estructurar una oración de manera coherente de acuerdo con la situación que se le solicitó

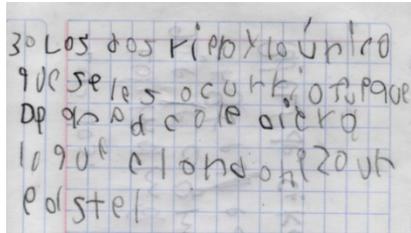
En la evaluación posprueba, se observó que Beto mejoró sus habilidades, hubo cambios en la familia y escuela, véase tabla 5.

Tabla 5. Factores protectores y de riesgo en la fase de posprueba

Área	Factor protector	Factor de riesgo
Personal	<p>Coeficiente Intelectual de 92, esperado para su edad.</p> <p>Fortalezas en las habilidades de comprensión verbal.</p> <p>Disminuyeron las dificultades en los componentes del lenguaje.</p>	<p>No logró alcanzar las habilidades en el lenguaje oral y escrito esperadas para su edad.</p>
Familiar	<p>Los padres realizaron los ejercicios sugeridos y comprendieron su función.</p>	<p>Inconsistencia en llevar al alumno a la escuela, falta de importancia a otras áreas académicas.</p>
Escolar	<p>La maestra comentó que el alumno ya leía frases cortas.</p>	<p>La lectura aun no era al nivel requerido.</p>

Beto en la forma del lenguaje oral en la preprueba, presentó dificultades en la articulación, sustituyendo u omitiendo alguna letra. En la posprueba presentó una dicción correcta, evocó tres palabras semejantes, discriminó sonidos, estructuró oraciones y conjugó correctamente los verbos. En el contenido, Beto incrementó el número de elementos que usó en la formación de campos semánticos. En la función comprendió la situación y se expresó verbalmente de manera coherente. En el lenguaje escrito mejoró su nivel de desempeño, de acuerdo con los resultados de la evaluación de la lectura y escritura, obsérvese la tabla 6.

Figura 2. Escritura por dictado en la posprueba del alumno Beto



En la preprueba de la forma de la escritura, Beto sólo realizó la actividad de copia sin asociar entre sonido y grafía. En la posprueba trazó las letras de las palabras respetando direccionalidad y tamaño, identificó y relacionó el sonido que corresponde a las letras. Obsérvese la figura 1.

En lenguaje escrito únicamente en la posprueba logró realizar la actividad de dictado, evocó y trazó letras y palabras para formar una oración, obsérvese la figura 2.

Referente al lenguaje escrito, en el contenido y la función, fue a través de la escritura espontánea como se evaluó su nivel de desempeño de Beto, en la posprueba únicamente escribió dos palabras que corresponden al inicio del cuarto párrafo que leyó, lo cual puede asociarse a su actitud y a su poca experiencia con este tipo de tareas, obsérvese la figura 3.

Figura 3. Escritura espontánea en la posprueba de Beto



En la fase de validación social el alumno comentó *me gustó leer y escribir*. Al finalizar el programa de atención, la madre y la docente expresaron que observaron un cambio favorable en el aspecto educativo, desempeño académico y en el aprendizaje del niño.

Discusión

Los cambios observados en las habilidades cognitivas y en el lenguaje oral y escrito en la forma, contenido y función resaltaron la importancia de la atención oportuna y la eficacia de la implementación de un programa basado en el Modelo Ecosistémico de Riesgo/Resiliencia para niños con problemas de lenguaje, aún en situaciones como las del confinamiento. Hallazgos que coinciden con investigaciones realizadas por las autoras Núñez-Márquez (2018), Bello-Sánchez (2018), Silva-Medrano (2020) y Martínez-Santos (2020) entre otras.

Como parte del Modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia, la identificación de alumnos con problemas de lenguaje fue todo un reto durante la pandemia, porque tanto los maestros, como los profesionales en educación especial no pudieron basarse en los mismos parámetros y métricas de siempre, sin embargo, en este estudio se logró, debido a que se contaba con conocimientos y herramientas para explorar las habilidades en niños pequeños. La atención desde este Modelo permitió corroborar el papel de la familia como un factor resiliente

importante, ya que los padres de familia fueron los principales responsables de llevar a cabo las actividades escolares y las sugerencias para favorecer el lenguaje oral y escrito en la instrumentación del programa de intervención.

El uso de las narraciones fue un recurso fundamental porque: permitió emplear los conocimientos previos de los niños, tal como lo sugiere la Secretaría de Educación Pública (2021); además que se pudieron explorar las diferentes dimensiones del lenguaje con base en la teoría psicolingüística y; se logró el trabajo a distancia.

Conclusiones

La atención a los niños con problemas de lenguaje desde el Modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia contribuye en la adquisición de los aprendizajes esperados, así como de manera indirecta favorece la motivación. El trabajo a distancia fue una alternativa asequible para dicha atención y permitió promover el trabajo colaborativo directo con los padres de familia. Entre las limitaciones de este estudio se encontraron: la inestabilidad de la conexión a internet, distractores visuales y auditivos, sin embargo, no fueron significativos debido a que el alumno logró progresar en sus habilidades comunicativas, por lo tanto, se abre la posibilidad de continuar reportando investigaciones empíricas como evidencias de esta alternativa de atención. Otra limitación fue las pocas oportunidades para trabajar con las docentes por la ausencia del niño en la escuela.

Referencias

Acle-Tomasini, G., Roque-Hernández, M., Zacatelco-Ramírez, F., Lozada-García, R. y Martínez-Basurto, L. (2012). *Condiciones personales asociadas al riesgo/resiliencia en educación especial*. En G. Acle (coord). Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular (pp. 63.103).

- Acle-Tomasini, G. y Ordaz-Villegas, G. (2014). Relevance of Social and Educational Validity of Intervention Programs in Special Education. Paper presented at the XXII Congreso Mexicano de Psicología: El papel del psicólogo en una sociedad violenta: Retos y aportaciones.
- Álvarez, H. D. M. y Figares, A. J. L. (2020). "Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas". Retos Educativos durante el Confinamiento: La Experiencia con Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Revista internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3e).
- Bello-Sánchez, L. (2018). *Autorregulación académica y conductual en estudiantes con diversas necesidades de educación especial y problemas de lenguaje*. [Tesis de Maestría, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM].
- Bernal-Arrieta, L. C. (2009). *Programa de intervención con niños de primer ciclo con problemas de lenguaje*. [Tesis de Maestría, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Caraveo-Anduaga, J. J., & Martínez-Vélez, N. A. (2019). Salud mental infantil: una prioridad a considerar. *Salud Pública de México*, 61(4), 514-523. Epub 31 de marzo de 2020. <https://doi.org/10.21149/9727>.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amarrortu.
- Creswell, J. (2015). *Educational Research. Planning conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. EU: Pearson.
- Galán-López, I. G. (3 de marzo del 2018). *En México, siete por ciento de los niños presenta alteraciones del lenguaje*. Dirección General de Comunicación Social (DGCS). Recuperado el 01 de junio del 2022 de: www.dgcs.unam.mx
- González-González L.O., Aguilar-Chávez A, Cano-Bonilla A. (2022). Retrasos y alteraciones del lenguaje post-confinamiento. *Acta Pediatr Méx* 2022; 43 (6): 327-8.

- Guarneros-Reyes, E. y Vega-Pérez, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. 32(1), 21-35. Avances en Psicología Latinoamericana, <https://www.redalyc.org/pdf/799/79929780003.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). <https://www.inegi.org.mx/app/scitel/consultas/index>
- Lozada-García, R., Martínez-Basurto, L., Acle-Tomasini, G. y Ordaz Villegas, G. (2016). Validez y confiabilidad de una prueba para evaluar el desempeño de lectura y escritura en niños de primaria. En: En. J.L. Castejón-Costa (Coord.) *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 2239-2247). España: Asociación Científica de Psicología y Educación. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/64226>
- Martínez-Basurto, L. M, Lozada- Garcia, R. y Acle-Tomasini, G. (2013) Formato de percepción ... (Manuscrito inédito)
- Martínez-Santos, B. (2020). *Perfil cognitivo y académico de niños con problemas de lenguaje y su relación con factores de riesgo familiar y escolar*. [Tesis de Maestría, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM].
- Melgar de Gonzales. M. (1994). *Cómo detectar al niño con problemas del habla*. México: Trillas.
- Moreno-Rodríguez, R., Tejada-Cruz, A. y Díaz-Vega, M. (coords.) (2020). COVID-19. Educación Inclusiva y Personas con Discapacidad: Fortalezas y Debilidades de la Teleeducación. Colección iAccessibility Vol. 23. La Ciudad Accesible.
- Núñez-Márquez, G. (2018). *El cuento: una estrategia para trabajar con niños de primaria con problemas de lenguaje oral y escrito*. [Tesis de Maestría, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM].
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizaje Clave para la educación Integral. Plan y Programas de estudio para la educación básica*.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2021-2022*. Documento elaborado por la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. SEP.

Silva-Medrano, S. (2020). *Perfil cognitivo y académico de niños con problemas de lenguaje oral y escrito y su relación con los factores de riesgo*. [Tesis de Maestría, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM].

Weschler, D. (2003). *WISC IV. Escala Wechsler de Inteligencia para niños*. México: Manual moderno.