

UNIVERSIDAD METROPOLITANA

ESCUELA DE EDUCACION

PROGRAMA GRADUADO

CONOCIMIENTOS Y ESTRATEGIAS DE LOS MAESTROS PREESCOLARES EN EL
MANEJO DE LA CONDUCTA DE LOS NIÑOS CON PROBLEMAS SEVEROS DE
HABLA Y LENGUAJE

Tesina presentada como requisito final para la obtención del grado de maestría en Educación
con especialidad en Educación Especial

Vivianne Vanessa Ríos Joglar

Mayo de 2009

Dedicatoria

Este trabajo de investigación está dedicado a los seres más importantes de mi vida, mis hijos Luis Yamil, Gustavo Andrés y Sebastián Antonio. Cada uno de ustedes son la fuente de inspiración todos los días. Mis hijos son la batería de mi vida que me mueve para trabajar duro día a día. Ustedes son mis tres tesoros y deseo que siempre sientan orgullo de su madre. Recuerdo cuando pasando horas frente a la computadora, me decían – “¿Estas terminando mamá?, ¡qué bueno! o cooperen con mamá que está trabajando de la universidad”. Gracias hijos míos, ya lo logre..... Los amo mucho.

Además quiero dedicar este trabajo a mi madre Ivette Joglar que siempre me ofrece un apoyo incondicional y el cual me ha permitido llegar hasta donde estoy. Ella siempre se le ocurrían las ideas para resolver mis problemas, cuando me sentía confundida con las responsabilidades.

¡Mamá, esto te lo debo a ti! Te amo.

Agradecimiento

Deseo expresar mi más profundo agradecimiento a todas las personas que colaboraron en la realización de esta investigación. Este trabajo ha sido producto de la cooperación, esfuerzo, compromiso y el apoyo de gente muy linda que estuvo presente en mis momentos de dificultad.

Gracias a ti Enrique que fuiste la primera persona que me dijo que podía y desde el principio siempre tuviste palabras de aliento y motivación para no desistir. ¡Fuiste mi ejemplo de superación!. ¡Gracias!

Gracias al Dr. Porfirio Montes que siempre fue un mentor durante la realización de esta investigación. Su profesionalismo y paciencia siempre fue un aliciente al momento de ofrecerles mis dudas y mis ideas. ¡Gracias!

Gracias a todas las personas que de manera desinteresada aportaron con un granito de arena y me ayudaron a realizar este trabajo. A mis compañeros de trabajo del Programa Head Start Puerto Rican Family Institute, siempre estarán presentes en mi corazón. ¡Gracias!.

Sumario

Durante los pasados 11 años se ha observado un incremento de casos de niños de edad preescolar con problemas de Habla y lenguaje severo que a su vez presentan problemas de conducta. En los salones preescolares diariamente las maestras trabajan con niños que presentan diferentes necesidades, entre estos niños con problemas de habla y lenguaje severo que presentan problemas de conducta.

En muchas ocasiones se observan realizando prácticas inapropiadas con estos niños y demuestran la necesidad de estrategias para atender las necesidades de estos niños. Cuando el niño presenta los problemas de conducta, la mayoría de las veces atribuyen a dichas conductas otras razones tales como situaciones sociales, problemas de manejo de emociones, o temperamento. Se observa en los salones que los maestros se enfocan en la conducta del niño y en modificarla, solicitando muchas veces a los psicólogos técnicas de manejo y modificación de conducta. Al enfocarse en resolver el problema de conducta en el salón, se olvidan de la importancia del lenguaje dentro del proceso de interacción social y que la comunicación no se limita solamente al aspecto verbal.

El interés de esta investigadora en conocer cuánto conocimiento y que estrategias utilizan los maestros de edad preescolar con el manejo de la conducta de los niños con problemas de habla y lenguaje severo. De igual modo se desea crear conciencia de este problema para así buscar soluciones para atender las mismas.

TABLA DE CONTENIDO

Dedicatoria.....	i
Agradecimiento.....	ii
Sumario.....	iii
Tabla de contenido.....	iv
Lista de tablas.....	v
CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN	
Introducción.....	1
Trasfondo del Problema.....	3
Justificación de la investigación.....	4
Objetivos de la investigación.....	5
Preguntas de investigación.....	5
Limitaciones.....	6
Delimitaciones.....	6
Definición de términos.....	6
CAPITULO II Revisión de literatura	
Introducción.....	8
Marco teórico.....	8
Marco legal.....	10
Marco conceptual.....	15
Enfoque histórico.....	24

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

Introducción.....	26
Diseño de investigación.....	26
Preguntas de investigación.....	28
Descripción de la muestra.....	29
Procedimiento de investigación.....	30
Análisis de datos.....	31

CAPÍTULO IV ANÁLISIS E INTERPRETACION DE LOS HALLAZGOS

Introducción.....	32
Análisis e Interpretación de los hallazgos.....	32
Discusión de los hallazgos.....	39

CAPÍTULO V CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES

Introducción.....	40
Conclusiones.....	41
Implicaciones.....	42
Recomendaciones.....	43
Referencias.....	45

NOTA ACLARATORIA

Para propósitos de carácter legal en relación a la Ley de Derechos Civiles de 1964, el uso de términos, maestros, director, investigador, supervisor, niños y cualquier otro que pueda hacer referencia a ambos géneros, incluye tanto al masculino como al femenino.

LISTAS DE TABLAS

Tabla 1:.....	34
Tabla 2:.....	35
Tabla 3:.....	37
Tabla 4:.....	38

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN

Introducción

Los niños nacen, crecen y crean su propia imagen observando, escuchando, hablando y interaccionando con las personas más significativas en su vida. Eventualmente esta interacción con el ambiente, la relación con sus progenitores y el desarrollo general del niño dan paso a que las destrezas de habla y lenguaje se desarrollen y que la comunicación fluya; permitiendo las bases para el desarrollo de la personalidad, independencia y el desarrollo social. El desarrollo social en los años preescolares es el proceso mediante el cual se adquieren los hábitos, los valores, las metas y los conocimientos que permitirán funcionar, adaptarse y readaptarse satisfactoriamente a la sociedad (Maccoby, 1980). En este proceso la familia y la escuela son los factores fundamentales. En esta etapa temprana de la vida, muchos preescolares pasan el día en el centro preescolar con otros niños y adultos que no están relacionados consanguíneamente con ellos. Es por esto que el proceso de socialización de estos niños se ve marcadamente influenciado por los valores, las actitudes y los hábitos de personas extrañas a la familia.

Al hablar de habla y lenguaje, estos no son términos sinónimos aunque a veces usamos los dos indistintamente para querer decir lo mismo. Lenguaje se refiere a un sistema codificado o una serie de reglas con estructuras gramaticales, utilizado para transmitir significados de una persona a otra (Peterson, 1996). Hay varios sistemas codificados de lenguaje, como el de señas, el de gestos, movimientos corporales y el oral entre otros. Siendo este último el más utilizado. Habla se refiere a la parte sonora del lenguaje hablado. La adquisición del lenguaje hablado o expresivo es precedida por el lenguaje receptivo, es decir cuando cobra significado para el niño lo que otros dicen. El lenguaje expresivo se traduce en la habilidad de una persona para

comunicar significado de tal manera que otra pueda entenderla. Para el niño poder adquirirlo, tiene primero que dominar el lenguaje receptivo, el que comprende nombre de objetos, hechos o procesos de su ambiente (Peterson, 1996).

El lenguaje expresivo envuelve la articulación de sonidos (consonantes y vocales) y la producción de estos en secuencia para formar palabras, frases y eventualmente oraciones. La tercera dimensión del lenguaje es la fase funcional o programática en el uso del mismo (Rovira, 1992).

Desde el primer año de vida, antes de los niños aprender palabras, estos utilizan un repertorio de sonidos para expresar necesidades y relacionarse con otros. Estos comienzan a aprender su lengua materna mediante el manejo de ciertas funciones del lenguaje (Halliday, 1975), desarrollan un rango progresivo de significados dentro de cada función. Primero usan sonidos particulares para obtener lo que desean (función instrumental del lenguaje); para regular su conducta y la de otros (función regulativa o normativa); para relacionarse con los que los rodean (función interactiva) y para darse a conocer (función personal). Es decir que desde el principio se intenta transmitir significado con los recursos lingüísticos existentes, las palabras y las estructuras de forma progresiva. Más adelante luego del primer año usan el lenguaje para averiguar que son las cosas (función heurística), para contar a otros lo que saben (función informativa) y para contar algo referido a otro tiempo y lugar (función imaginativa). Alrededor de los cuatro años los niños conocen la estructura lingüística materna, perciben intuitivamente que el lenguaje es uno funcional y que pueden usarlo para obtener cosas, hacerse de amigos, reclamar, averiguar sobre los objetos y crear mundos imaginarios a través de sus propias fantasías o dramatizaciones (Teale y Sulzby, 1989).

Trasfondo del problema

Un niño con algún desorden de habla y lenguaje no adquiere el lenguaje normalmente desde su comienzo y su condición se describe a tenor con las características de su comportamiento. Hoy en día se puede identificar aquellos niños cuyas destrezas de habla y lenguaje no han estado evolucionando de acuerdo a lo esperado, tomando como base los parámetros establecidos sobre el desarrollo normal del habla y lenguaje. En la edad temprana podemos ver diferentes conductas típicas como parte de su desarrollo socioemocional tales como llantos, rabietas, miedos, dificultad para seguir instrucciones de acuerdo a su complejidad, dificultad en comunicarse y compartir, esperar turno, dificultad en mantener relaciones con los pares y adultos, entre otros. Si estas conductas persisten y permanecen en un periodo largo de tiempo podemos entender que posiblemente exista un problema. Si esta conducta se observa acompañada de problemas severos de habla y lenguaje pudiese estar relacionado.

En los últimos años se ha observado un aumento en la cantidad de niños con problemas de habla y lenguaje entre las edades de 0 a 5 años atendidos en programas de intervención temprana, como Centros de Head Start y el Departamento de Educación. Estos niños son identificados con problemas por observación de los padres y maestros. Además de rendimientos de Habla y Lenguaje ofrecidos en estos programas de intervención temprana dirigidos a descubrir si los niños presentan alguna dificultad en esta área. También se observa gran cantidad de niños con problemas de interacción social que tienen problemas de habla y lenguaje severo.

A menudo los maestros de estos niños se les dificulta trabajar con estos y atribuyen el comportamiento del niño a otros factores que no están relacionados a los problemas de habla y lenguaje.

Justificación de la Investigación

Al conocer la importancia del desarrollo socioemocional en los niños de edad temprana, donde se adquieren los conocimientos que permitirán funcionar, adaptarse y readaptarse satisfactoriamente a la sociedad y conocer la importancia del lenguaje como medio vital para la comunicación de las personas es necesario fortalecer el lenguaje de los niños para lograr el buen desarrollo socio-emocional de estos. Además es importante poder establecer la relación entre el comportamiento social del niño y su problema de habla y lenguaje, para así poder fortalecer de forma significativa su necesidad. El desorden de habla y lenguaje severo puede envolver una o más de las siguientes dificultades: de articulación que significa omisión, sustitución, adición o distorsión de sonidos; tartamudear que tiene que ver con un problema de ritmo normal del habla evidenciado por la repetición, prolongación de sonidos, sílabas y palabras; desordenes de voz que se refiere al volumen, tono o calidad de la voz; paladar abierto, desarrollo tardío del lenguaje y audición defectuosa, (niño que no oye bien).

En los centros preescolares se atienden aproximadamente de 20 a 25 niños con la atención de uno o dos adultos. Estos adultos tienen la preparación académica y los conocimientos en el Crecimiento y Desarrollo del niño. Los maestros conocen el esfuerzo educativo en estos escenarios, donde van encaminados al desarrollo integral del niño en las áreas cognoscitivas, lingüísticas, sociales, emocionales y físicas. Actualmente existen una gran cantidad de niños en estos salones con problemas de habla y lenguaje por diferentes factores. La preparación académica de los maestros preescolares no está orientada a atender niños con necesidades

especiales. Sin embargo las estadísticas nos indican que van en aumento las la cifra de niños que demuestran problemas de habla y lenguaje en los centros preescolares y a su vez problemas en el área socio-emocional.

Objetivos de la investigación

Este estudio está dirigido a lo siguiente:

1. Investigar el grado de conocimientos de los maestros preescolares sobre la relación de los problemas de conducta de los niños con problemas severos de habla y lenguaje.
2. Identificar posibles limitaciones de los maestros preescolares sobre la relación de los problemas de conducta de los niños con problemas severos de habla y lenguaje.
3. Identificar las estrategias educativas utilizadas por estos en la intervención con los niños con problemas de conducta relacionados a los problemas de habla y lenguaje
4. Informar y concienciar al maestro preescolar sobre la importancia de conocer específicamente las necesidades de los niños con problemas severos de habla y lenguaje para impactar el desarrollo integral de estos.

Preguntas de Investigación

Este estudio se diseñó con el propósito de contestar las siguientes preguntas:

1. ¿Qué conocen los maestros preescolares de los problemas de habla y lenguaje de los niños?
2. ¿Qué conocen los maestros preescolares sobre la conducta de los niños de edad temprana con problema de habla y lenguaje severo?
3. ¿Qué limitaciones tienen los maestros al asociar los problemas de conducta con los problemas severos de habla y lenguajes?

- 4 ¿Cuales estrategias utilizan los maestros preescolares para trabajar con los niños preescolares con problemas de habla y lenguaje severo que demuestran problemas de conducta?

Limitaciones

La literatura al tema de los niños con problemas de habla y lenguaje severo que presentan problemas de conducta en Puerto Rico es limitada.

Delimitaciones

Este estudio se delimitará a información encontrada en documentos de investigación en Puerto Rico y Estados Unidos.

Definición de términos

Desarrollo socio-emocional – es el proceso mediante se adquieren los hábitos, valores, metas y los conocimientos que permitirán funcionar, adaptarse y readaptarse satisfactoriamente en la sociedad (Maccoby, 1980).

Edad temprana – se refiere a niños entre las edades de 0 – 5 años de vida (Currículo Creativo, 2006).

Educación especial - enseñanza pública gratuita especialmente diseñada para responder a las necesidades particulares de la persona con necesidades especiales, en el ambiente menos restrictivo. Es la instrucción especialmente diseñada, sin costo alguno para atender el niño excepcional y su familia (Casanova, 1994).

Enseñanza pre-escolar – educación enfocada en el juego, la socialización y el desarrollo cognoscitivo (Fundamentals of Early Childhood Education, 2003).

Maestros de edad temprana – maestros certificados en educación temprana (Currículo Creativo, 2006).

Necesidades especiales – Cualquier condición física, mental o emocional que limite o interfiera con el desarrollo o la capacidad de aprendizaje de la persona (Ley 51, 1996).

Niños preescolares – son aquellos niños y niñas entre las edades entre 3 y 5 años (Currículo Creativo, 2006).

Patología de habla y lenguaje – Disciplina que trabaja en la identificación, diagnóstico y tratamiento de los problemas de habla y lenguaje (Intervención Temprana en Infantes Especiales, 2002).

Problemas de habla y lenguaje severo – es la interrupción en la transmisión y/o recepción de la información (Intervención Temprana en Infantes Especiales, 2002).

CAPITULO II

REVISIÓN DE LITERATURA

Introducción

La revisión de literatura está dirigida a identificar los estudios recientes y las referencias relacionadas con los problemas de habla y lenguaje severo y el desarrollo socioemocional de los niños de edad preescolar. En esta revisión de literatura se consideran aspectos relacionados a los conocimientos del maestro preescolar en los problemas de conducta de los niños con problemas severo de habla y lenguaje. Los maestros preescolares son responsables de proveer y mantener un ambiente de aprendizaje para sus niños. Para poder realizar dicha responsabilidad es importante conocer las necesidades individuales de los niños para de esta forma poder organizarse. Entre las necesidades individuales de los niños se consideran los problemas de habla y lenguaje; y la comunicación.

Marco teórico

Las teorías de la adquisición del lenguaje juegan un papel importante en la implantación de programas dirigidos a fortalecer el desarrollo de estrategias educativas para atender los problemas lingüísticos. Entre las teorías y perspectivas de la adquisición del lenguaje más importantes se encuentran la psicolingüística de Noam Chomsky, la conductista de Skinner, la semántica-cognoscitiva e interaccionista de Lois Bloom y Margaret Lahey, del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget, la perspectiva pragmática de Laguna, Morris y Austin, los postulados teóricos de Luria, Vigostky y Leontev (MC Cormick & Schiefelbusch, 1990). Sin embargo resulta importante destacar dos teóricos en particular, Noam Chomsky y Jean Piaget. Tanto los argumentos de la teoría Psicolingüísticas, de Noam Chomsky (Language Adquisition Devices) en conjunto con la teoría del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget

permiten interpretar que todo ser humano tiene la capacidad innata para la manifestación del lenguaje que, a su vez, dependen de un proceso de desarrollo y maduración para la adquisición (Gleason, 1985). La teoría de desarrollo cognoscitivo ofrece una perspectiva sistemática y relevante de la maduración neuropsicológica. Por su parte, la teoría psicolingüística procura revelar una posición lingüística biológica, que se confirma con los estudios psicolingüísticos y genéticos realizados en la actualidad (Love, J & Webb, 2000). Aunque en ciertos aspectos ambas teorías se antagonizan y resultan debatibles entre sí, lo cierto es que postulan elementos importantes e ideales para el desarrollo de prácticas educativas para el área de comunicación. Es significativo señalar que cada uno de los teóricos mencionados propone su visión sobre la adquisición del lenguaje, aunque difieren y coinciden en muchos aspectos. No obstante, coinciden que la presencia de precursores para el desarrollo de las destrezas de habla y lenguaje es indispensable para la manifestación apropiada que conduce a la comunicación.

La comunicación es el vehículo hacia la libertad, el saber; ofrece propósito al sentimiento de existencia y que nadie debe ser privado de esta experiencia (Parodi, 1996). Una corriente de pensamiento que ha gozado de un considerable prestigio dentro de las ciencias sociales ha venido sosteniendo la idea de que la construcción del lenguaje es el resultado de procesos dialógicos que tienen lugar en contextos sociales muy complejos, en los que a través de un proceso interactivo los adultos y los niños trabajan activamente para lograr su adquisición y desarrollo. Los adultos conducen a los niños dentro de situaciones de interacción social, mientras los niños participan diligentemente compartiendo su atención con los adultos y respetando los turnos de habla (Acosta, 2004).

Vigotsky (1924) define los problemas de habla y lenguaje como trastornos del lenguaje que no le permiten al niño imaginar, recordar, ni captar los símbolos de los objetos. Establece la importancia de que el niño este rodeado de personas que le pueden brindar experiencias que enriquezcan el desarrollo del lenguaje. Enfatiza, además que el desarrollo de la lengua tiene un enfoque constructivista y que manifiesta durante la interacciona social. Explica Vigotsky que cuando un niño exhibe problemas de habla y lenguaje sus relaciones sociales se trastornan desde el momento en que sus limitaciones se hacen evidentes.

Goodman (1996) establece en su teoría que el aprendizaje del lenguaje se facilita cuando es integral, real, cuando tiene sentido y es funcional para el niño. Destaca el principio de que el lenguaje es personal y social; se adquiere de forma natural. En su teoría concibe al maestro como el guía que apoya, orienta y facilita el aprendizaje por lo que debe ayudar al niño a ampliar sus competencias lingüísticas a medida que este continúa desarrollando otras áreas de su crecimiento.

Marco Legal

Para entender el movimiento legislativo en pro del excepcional de 0 a 5 años en Puerto Rico hay que echar una mirada a Estados Unidos por ser esta isla un receptor directo de los fondos federales provenientes de Washington. La legislación para la educación especial en Norte América se hace sentir en esta tierra por nuestra relación política con ese país. La trayectoria nuestra en la educación especial se remonta al año escolar 1958-1959 con el establecimiento, mediante fondos federales, del primer grupo de niños con retardación mental educables en el distrito escolar de Bayamón (Nieves Torres, 1979). No fue hasta 7 años más tarde, 1964-1965, cuando prácticamente todos los distritos escolares tenían por lo menos un grupo organizado

de niños con retardación mental. No obstante, para estos años en Estados Unidos una epidemia de Sarampión alemán sacudió al país en el 1964 dejando entre 20,000 y 30,000 recién nacidos con impedimentos (Calvert, 1969). La nación reaccionó asumiendo responsabilidad en la provisión de servicios de cuidado temprano y educación para estos niños. Así surge el Acta de Asistencia a la Educación Temprana de 1968, recayendo la responsabilidad de su administración en el Negociado de Educación para personas con Impedimentos, con sede en la Oficina de Educación en Washington (Elkind, 1988; Calvert 1969; Gordon, 1968).

El establecimiento de programas de intervención temprana comenzó a dejarse sentir y la elegibilidad para estos se extendía hasta los cinco años de edad. La legislación estipulaba la provisión de los siguientes servicios:

- Entrenamiento para desarrollo intelectual, emocional, físico, mental, social y del lenguaje.
- Actividades educativas y de entrenamiento.
- Diagnóstico y Evaluación.
- Servicios complementarios de trabajo social y nutrición.

A continuación se sintetizan las leyes que protegen la educación especial, los derechos de los niños con necesidades especiales y la provisión de los servicios mencionados.

Ley pública Estatal 21

El impacto de la legislación estatal en pro de la educación de niños con impedimentos se hace sentir en la Isla con la aprobación el 22 de junio de 1977, por nuestra legislatura, de la Ley 21 de Puerto Rico, la que oficialmente dejara establecido, en esa misma fecha, el programa nuestro de Educación Especial. Se impone así al estado la obligación de proveer servicios

educativos y/o relacionados de Educación Especial al sector poblacional de 0 a 21 años (Senado de P. R., 1977). Es de esta manera que los niños de 0 a 5 años con impedimentos comienzan a sentir que tienen bajo esta ley una puerta abierta a la intervención temprana.

Ley Pública Federal 99-457

La ley 99-457 aprobada por el Congreso de Estados Unidos en el 1986 deja claro en Puerto Rico la responsabilidad de brindar servicios de intervención temprana a niños con impedimentos de 0 – 5 años. Dicha ley, que es una enmienda al Acta de Educación para personas con Impedimentos, también nos dota de la parte H, que específicamente va dirigida a atender las necesidades de infantes con impedimentos desde el nacimiento hasta los 36 meses y sus familias (Meisels, 1988; Krauss, 1990). La parte H de la ley establece guías y requisitos para el desarrollo y la implantación de servicios abarcadores, coordinados, multidisciplinarios e interagenciales de intervención temprana para ellos (Departamento de Salud de P.R., Programa de Infantes con Impedimentos, 1994). El Comité Interagencial del Departamento de Salud, agencia del gobierno de Puerto Rico en la cual recae la responsabilidad básica de este programa en la isla, hace referencia en uno de sus documentos de trabajo a la definición sobre el término “infantes con impedimentos” que hace la ley. La ley 99-457 define el término como aquellos infantes que desde su nacimiento hasta los dos años de edad, necesitan servicios de intervención temprana porque presentan retrasos en el desarrollo , medidos por instrumentos y procedimientos diagnósticos apropiados, en una o más de las siguientes áreas de desarrollo:

- Física
- Cognoscitiva

- Habla y lenguaje
- Desarrollo psicosocial
- Destreza de ayuda propia

L. P. 101 – 476 (IDEA) 1990

La ley pública 101-476 refiérase a la ley de Educación de las Personas con Impedimentos (Individuals with Disabilities Education Act) conocida como IDEA por sus siglas en inglés. Surge esta ley en el 1990 como una enmienda abarcadora y muy conocida Ley Pública Federal 94 – 142. Los alcances fundamentales de esta nueva legislación aunque un poco mas abarcadores en servicios, son los mismos de la 94 – 142 dejando protegida una población con impedimentos entre los 3 y 21 años.

L.P. 102 – 119 (IDEA) 1991

Las enmiendas de 1991 a la Ley Federal IDEA bajo la L.P. 102 – 119, competen a la parte H del Programa de Intervención Temprana para niños con Impedimentos. Bajo dichas enmiendas se requiere que los servicios de intervención temprana sean provistos en un ambiente natural, incluyendo el hogar y la comunidad, en donde estos niños participen hasta donde les sea apropiado (APNI, 1993).

Ley Publica Estatal 51 de 1996

Los muchos cambios en la Ley Pública Federal 94 – 142, reclamaban de la legislatura de Puerto Rico una revisión de su legislación vigente para la educación de la población con impedimentos. Es así como, oficialmente, surge la Ley estatal 51 del 7 de diciembre de 1996. La Ley 51 deroga la Ley 21, conocida como Ley del Programa de Educación Especial y en su lugar crea una Secretaría Auxiliar de Servicios Integrales para personas con impedimentos. La nueva ley establece, al igual que la ley 21 que fuera derogada, el derecho de las personas

con impedimentos entre 0 – 21 años a recibir unos servicios educativos y/o relacionados, públicos, gratuitos y de acuerdo a sus necesidades. La amplitud de necesidades de la población a servirse conlleva un enfoque multidisciplinario. La ley 51 corrige una omisión de la Ley 21 al establecer las responsabilidades de agencias participantes en la prestación de servicios necesarios para las oportunidades de desarrollo de esta población. De esta manera, se establece que la agencia responsable en la prestación de los servicios educativos desde los 3 años hasta los 21 lo es el Departamento de Educación. Asimismo, la agencia responsable por los servicios de intervención temprana desde el nacimiento hasta los dos años es el Departamento de Salud (Senado de Puerto Rico, 1996). Se establece también claramente la participación activa de la familia en el desarrollo y la implantación de esa intervención.

L. P. 105 – 17 (IDEA) 1997

Otras enmiendas a la Ley IDEA bajo la ley Pública 105 – 17 de 1977 dan origen a la Parte C, con responsabilidad para infantes desde el nacimiento hasta cumplidos los tres años. Un elemento muy importante dentro de estas enmiendas y que estuvo ausente en el pasado, lo es el elemento de inclusión. Éste incluye:

- Evaluación de la capacidad del niños participar en el currículo general.
- Metas que sean medibles y dirigidas a la clase de participación y modificaciones que se hagan en pro del alcance de logros.
- Servicios relacionados y suplementarios que promuevan la inclusión.
- Justificación requerida para la no inclusión y
- participación en el proceso del PEI (Programa Educativo Individualizado) no solo del padre sino también de un maestro regular (Turnbull, 1977).

IDEIA

Las enmiendas en la ley Idea, esta requiere que las agencias educativas desarrollen formas alternas para evaluar el progreso educativo de los estudiantes con impedimentos para los cuales el Programa de medición regular no resulta apropiado. Su propósito es mejorar los resultados de los estudiantes con impedimentos mediante métodos de enseñanza individualizada y de aprendizaje mejorado. Esta ley pretende aumento en las expectativas para esta población y su acceso al currículo regular.

Marco conceptual

Teóricamente existe un fuerte vínculo entre lenguaje y conocimiento social, donde las habilidades sociales se sostienen de la adquisición del lenguaje (Locke, 1997). Otro tipo de vínculo entre estas dos áreas sugiere que ambos, el lenguaje y el conocimiento social podrían apuntar a las habilidades cognoscitivas o destrezas semejantes a las habilidades de representaciones mentales (Leslie, 1987), o la habilidad de discriminar, codificar y retener información que permiten las representaciones lingüísticas y de conocimiento social para desarrollar (Bishop, 1997). Otros consideran que el conocimiento social y el lenguaje están relacionados solo por la base que el conocimiento social provee para la comunicación. Ellos sugieren que el lenguaje y la comunicación son distintos, el lenguaje es representado por un sistema de sonidos o señas y el conocimiento social es un proceso donde la persona interacciona con el ambiente de otros para impactar las representaciones internas sociales (Firth & Happe, 1994). Algunos estudios del desarrollo de los niños muestran la importancia de las habilidades sociales tempranas demostradas, en la relación de episodios de atención y en establecer el desarrollo básico del vocabulario y su significado durante las interacciones sociales (Harris, Barlow-Brown & Chasin, 1995; Timasello & Farrar, 1986).

Investigaciones de los efectos de la interacción social en la familia han encontrado que los procesos de conversación en esta, están asociados con los procesos de las habilidades de desarrollo de conocimiento social (J. Duna, 1996; Lewis, 1994; Lewis, Freeman, Kyriakidou, Maridaki-Kassotaki, & Berridge, 1996; Ruffman, Perner, Natio, Parkin, & Clements, 1998). Los niños con altos niveles de desarrollo del lenguaje han demostrado altos niveles de competencias cognoscitivas sociales en tareas experimentales (Jenkins & Astington, 1996), y estudios recientes han demostrado que las habilidades tempranas del lenguaje predicen las habilidades de conocimiento social que presentara el niño más adelante en su desarrollo (Astington & Jenkins, 1999). Si el lenguaje y el conocimiento social están vinculados, esto puede sugerir que los niños que tienen dificultades en su desarrollo en el área del lenguaje podrían demostrar algún deterioro en el conocimiento social. Por otro lado si el lenguaje y el conocimiento social están separados durante el desarrollo, puede ser posible el demostrar que niños con dificultades del lenguaje tienen intacta las habilidades de conocimiento social y los niños con habilidades del lenguaje pueden tener dificultad en el desarrollo de su conocimiento social (Marion Farmer, 2000).

Las habilidades de conocimiento social de niños con problemas de habla y lenguaje (Specific Language Impairment – SLI) no han recibido gran atención de la literatura de Investigación. Algunos estudios sobre el conocimiento social en niños con autismo tienden a contrarrestar el desarrollo del autismo versus los grupos de niños con solamente problemas de habla y lenguaje y sugieren que los niños con problemas de habla y lenguaje no tienen dificultad en el dominio del conocimiento social (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985; Ziata, Durkin, & Pratt, 1998). Observaciones clínicas e investigaciones demuestran que muchos niños con problemas de habla

y lenguaje tienen dificultad en las interacciones sociales y deficiencias en las competencias sociales (Brinton & Fujiki, 1999; Fujiki, Brinto, Hart, & Fitzgerald, 1999) aunque algunos estudios encuentran el desarrollo social intacto en estos niños (Farmer, 1997). Un estudio de conocimiento social en grupos diferenciales de niños con problemas de habla y lenguaje (Shields, Varley, Brooks, & Simpson, 1996) encontró que los niños con dificultades en el desarrollo de la fonología y la sintaxis ejecutaron de forma similar a niños con desarrollo normal sobre las tareas de conocimiento social, pero el desempeño de los niños clasificados con tener dificultades en la pragmática y semántica era similar a la de un niño autista. Por otro lado Bishop (1997) encontró que algunos niños con buena semántica y pragmática pero con deterioro fonológico y de sintaxis tienen dificultad con el orden y las tareas de entendimiento. Bishop sugiere que los problemas de los niños pueden ser atribuidos a la dificultad lingüística para la tarea. Se ha encontrado la importancia del proceso de información y memoria en tareas relacionadas para la ejecución en situaciones de conocimiento social (Zaitchik, & Tager-Flusberg, 1994; Walkerdine, 1997).

Es posible que cualquiera de las complejidades lingüísticas o las demandas del proceso de información sobre el conocimiento social de las tareas diarias puedan crear dificultad en los niños con problema de habla y lenguaje. Sin embargo ellos tienen sus conocimientos y se deben ofrecer tareas que no sean difíciles y agobien sus habilidades. De acuerdo a las observaciones e investigaciones clínicas y educativas se indica que muchos niños con deficiencias en destrezas de comunicación tienen dificultades en la interacción social. En un estudio de la conducta diaria en niños con problemas de habla y lenguaje se encontró la importancia del proceso de evaluación para entender el lenguaje figurativo del niño que es un

importante pronóstico del maestro en la competencia social de este (Vallanase & Wintre, 1997). Algunos estudios investigativos de la conducta diaria en el desarrollo normal de un niño demuestran una relación entre la ejecución durante eventos sociales experimentales, la calificación de las competencias sociales en las situaciones (Brown, Donelan-McCALL, & Duna, 1996; Slomkowski & Duna, 1996) y el entendimiento social. Además de la competencia y calificación de la competencia en la comunicación (Black & Logan, 1995; Slomkowski & Duna, 1996).

Bishop (1997) discute tres diferentes modelos de contabilizar los vínculos entre los problemas de comunicación y la pobre interacción social. El primero de estos sugiere que las deficiencias observadas en la comunicación de los niños con problemas de habla y lenguaje son el resultado de limitaciones generales y no específicas en la memoria y la capacidad de procesar. Estas limitaciones pueden dirigir a dificultades de conversación y más adelante dificultad en el desarrollo apropiado del entendimiento de las situaciones y interacciones sociales.

El segundo modelo discutido por Bishop y también indicado por Redmond & Rice (1998), sugiere que las deficiencias sociales observadas en niños con problemas de habla y lenguaje son resultado de experiencias sociales distorsionadas como resultado de los problemas de comunicación. Niños con problemas de habla y lenguaje pueden ser rechazados y socialmente estar aislados en cualquier ambiente educativo y social. En este caso el desarrollo psicosocial está intacto pero la dificultad se encuentra en la falta de experiencias sociales normales que dirigen el desarrollo de conductas mal adaptativas y de habilidad limitada de conocimiento social.

El tercer modelo considerado por Bishop tiene la alternativa de contemplar que existe alguna deficiencia en el conocimiento social que crea dificultad en el desarrollo de la comunicación y esto crea problemas de interacción social. Estos últimos dos modelos podrían causar o tener sus consecuencias en la dificultad de aprendizaje del lenguaje. Bishop concluye que estos modelos tienen gran importancia debido a que pueden considerar diferentes áreas del cerebro que pueden agravar la función, social y las destrezas del lenguaje básico, todo esto como problemas independientes que ocurren a diferentes niveles.

Dentro de las características observadas sobre el comportamiento social de los niños con problemas severos de habla y lenguaje se encuentran las rabietas. Estas constituyen una forma de enfado violento y intenso que se caracteriza por la expresión contorsionada de la cara, el cuerpo y acompañada a conductas a menudo agresivas Genovard, (1982). Las rabietas infantiles aparecen a menudo entre los 16 y 20 meses de edad (Sánchez, 1999) aunque con mayor frecuencia entre los 2 y 4 años. Los mordiscos son a estas edades su principal medio de expresión, aunque tirarse contra el piso, golpearse contra las paredes, llantos y pataleos son también muy comunes. Sánchez (1999), citando a Otto Weininger, psicólogo pediátrico del Instituto de Estudios en Educación en Ontario, Canadá, atribuye este comportamiento a una incapacidad y frustración del niño a tratar de lidiar y comunicarse con el ambiente, además de su intento por lograr su independencia. Proffer (1995), es muy asertivo al indicar que, a edades tempranas el niño actúa así debido a que sus destrezas cognoscitivas durante momentos de emociones intensas están muy debajo de sus niveles de desarrollo, lo que hace muy difícil el que se pueda razonar con él.

La agresividad por otro lado es una conducta que se manifiesta en un acto físico violento ya sea en peleas con las manos, dando patadas, empujones, mordiscos o golpear con objetos. También puede incluir gritos, amenazas, y gestos faciales de enojo y frustración. El niño puede expresar su agresividad al golpear objetos o pertenencias de la persona que le proporciona los motivos precipitantes del conflicto o que este cerca del motivo de su conflicto. Esta agresividad en los primeros tres años de vida del niño es altamente perjudicial ya que a los tres años, los patrones de personalidad quedan establecidos. Según Zambrana Ortíz (1998) es vital entender estas conductas que afectan el área socio emocional del niño durante las relaciones interpersonales y que definitivamente enfrentará a través de la vida, cuando este tenga algunas diferencias personales que son innegables entre los seres humanos. El niño que asume un comportamiento de aislamiento se distingue en una tendencia de mantenerse solo, a evadir la interacción social con otras personas, Genovard (1998); señala que este niño ve en las situaciones sociales una amenaza y cree que con retirarse y huyendo de ellas conseguirá seguridad. En los años preescolares puede negarse a asistir al centro de cuidado o escuela, más si es forzado, se resiste a participar de las actividades de grupo. Genovard (1998) indica los posibles factores para el comportamiento de aislamiento: estas son inseguridad, sobreprotección de los padres hacia el niño, rechazo y poca estimulación para el desarrollo de su comportamiento pro social. El niño aislado tiene un bajo nivel de interacción social, particularmente con personas que no son familiares y ambientes desconocidos. Cuando estos se encuentran en estos ambientes, los niños se mantienen al final del grupo, se toman largo tiempo para responder a otros, permanecen sin hacer nada observando las actividades de los demás (Asendorpf, 1990; Coplan, 1994). Asendorpf (1991,1993) sugiere que esta conducta es producto de la ansiedad que provoca el tener que enfrentar nuevas situaciones sociales y personas. Similarmente Rubin y sus colegas

interpretan esa resistencia social como reflejo de la inhabilidad de regular los altos niveles de ansiedad provocado por situaciones sociales (Coplan, 1994; Rubin & Burgués, 2001).

Estudios recientes en niños demuestran una gran relación entre problemas cognoscitivos, especialmente en habla y lenguaje y problemas de conducta. Una tercera parte de los niños con problemas de habla y lenguaje demuestran algún problema en su conducta (Goodyer, 2000; Toppelberg & Shapiro, 2000). Niños evaluados en clínicas psiquiátricas demuestran más problemas de lenguaje que controles (Cohen, 1998). En un estudio por Stevenson and Richman (1998) no encontraron relación entre el coeficiente de inteligencia y los problemas de conducta. Otro estudio encontró una pequeña relación entre el coeficiente de inteligencia y los problemas de conducta (Dietz, Lavigne, Arend & Rosenbaum, 1997). Para niños con bajo coeficiente de inteligencia, un estudio reportó la relación de los problemas de conducta y el lenguaje (Rutter, 1971).

Poco se conoce sobre la relación del desarrollo cognoscitivo y los problemas de conducta que surgen en la infancia y que aumenta durante la niñez. Durante la edad preescolar se observa una relación entre los problemas severos de habla y lenguaje y los problemas de conducta que aparecen y que aumentan a través del tiempo (Beithman 1996, Cantwell & Baker, 1991). Un estudio sugiere que los problemas de conducta son más relacionados a problemas cognoscitivos cuando son evaluados por los maestros que cuando son evaluados por los padres (Beitchman, 1996, Szatmari, Oxford, Siegel, Finlayson & Tuff, 1990). Estudios demuestran relación entre el desarrollo cognoscitivo y los problemas de conducta, estos están enfocados en el desarrollo del lenguaje. Además han encontrado una fuerte relación entre los problemas del habla y lenguaje

y la conducta que aumenta entre los 2 a 4 años de edad del niño. La relación es similar entre niños y niñas, aunque en casos extremos de conducta se observa mayormente en niños que en niñas (Plomin R Stevenson J., 1995).

El identificar y conocer las necesidades de los niños con problemas de habla, lenguaje y comunicación, pueden aumentar la responsabilidad de los maestros regulares como resultado del mandato del gobierno y que aumente el énfasis en la inclusión, (Departamento de Educación, 2001). En diciembre del 1999 la Agencia de Adiestramiento a maestros en Estados Unidos indica las necesidades de los maestros “en más adiestramientos y desarrollo para conocer las necesidades de los niños con problemas de habla, lenguaje y comunicación”. La evidencia sugiere que la implementación de la Estrategia Nacional de Literacia y la ley No Child Left Behind (Departamento de Educación, 1998), desea aumentar los conocimientos de los maestros en el desarrollo del lenguaje para de esta forma puedan entender las complejidades de las necesidades de habla, lenguaje y comunicación. En el año 1997 un estudio de DewHuges y Brayton reportaron que sobre la mitad de los maestros entrevistados expresaron que las Universidades y los adiestramientos no los prepararon para la gran dimensión y diversidad de necesidades especiales de los niños en los salones.

En el 2002 un estudio por Marshall, Ralph y Palmer en 200 maestros graduados concluyen que uno de los mayores obstáculos para la inclusión de los niños es la diversidad de los problemas que presentan en habla y lenguaje, donde existe una necesidad de tiempo y recursos. Otros estudios sugieren que la actitud, creencias y expectativas de los maestros para los niños con necesidades especiales se relaciona con el número de años de experiencia (Webster y McConell, 1987; Ana, 1988; Stanovich y Jordan, 1998). Un estudio por Van Reusen en el 2000

sugiere que las actitudes positivas para la inclusión en los maestros de educación especial será afectada no solamente por el nivel de adiestramiento sobre necesidades especiales, sino también por las experiencias del maestro en esta área con los estudiantes. No obstante cuando el niño llega al sistema educativo se espera que tenga un adecuado lenguaje expresivo y receptivo, la habilidad de seguir instrucciones y las destrezas básicas de soluciones de problemas y relaciones interpersonales (O'Shaughnessy, Lane, Gresham & Beebe-Frankenber, 2002). Un estudiante con dificultad en las destrezas básicas está en riesgo en tener problemas en los resultados académicos, relaciones sociales con sus pares y sus maestros (Walter & Seversin, 2002).

En Estados Unidos según las estadísticas para el año escolar 1998 – 1999 más de un millón de niños participaron en el programa de Educación Especial por trastornos de habla y/o lenguaje (NICHY, 2006). En Puerto Rico, según las estadísticas para el año 2004 – 2005, los niños entre las edades de 3 – 5 años tenían problemas de Habla y lenguaje con 6,492 casos, un 79%, según la Secretaria Asociada de Educación Especial.

Cada año va en aumento los números de niños con problemas de habla y lenguaje. Ante la pregunta: ¿Por qué el educador debe conocer el desarrollo del lenguaje y sus implicaciones?. Cevedo (2006), afirma que debe plantearse como meta principal que el niño logre establecer una óptima comunicación verbal, ya que así ésta facilitará los demás procesos involucrados en el currículo escolar. Para Ciochini (2000), la conquista del lenguaje es un paso fundamental en el desarrollo de una persona. A través de las palabras y los gestos se pueden expresar los sentimientos, los deseos, comunicarse con el mundo y actuar sobre él. Según Bruner (1975), el educador ha de conocer el desarrollo lingüístico del niño desde sus inicios. El educador debe estar convencido que existen procedimientos y circunstancias que propician el aprendizaje

lingüístico por parte del niño sin grandes esfuerzos. Es de vital importancia el uso del lenguaje de manera correcta, que constituyen la vía de comunicación entre el niño y el adulto, y es fundamental para la adquisición de conocimientos nuevos. La enseñanza del niño pre-escolar no debe separarse del proceso natural del desarrollo del habla y/o lenguaje en el niño desde sus primeros momentos. Por consiguiente si comienza a participar de la enseñanza pre-escolar a los 4 años, el educador debe conocer el proceso natural del desarrollo lingüístico desde sus principios (Cervera, 2004).

Enfoque Histórico

Aunque siempre han existido personas con trastornos de habla y lenguaje, los métodos de educación y tratamiento son muy recientes. La primera institución para niños con deficiencias de habla y lenguaje de los Estados Unidos se estableció en Nueva York en el 1908 (Hewett y Forness, 1977). Los trastornos de comunicación han sido considerados históricamente menos graves y más difíciles de reconocer que las demás discapacidades, como retraso visual o retraso mental. Durante el siglo XIX las clínicas y hospitales proporcionaban algunos tratamientos a las personas con trastornos de la comunicación. Los primeros especialistas fueron profesores universitarios que al estudiar el proceso normal del habla se interesaban en las personas con patrones comunicativos diferentes, en especial la tartamudez y los problemas de articulación. Aunque los terapeutas norteamericanos se dedicaban principalmente a corregir los defectos del habla los especialistas europeos (especialmente los médicos) desarrollaron una considerable cantidad de conocimientos científicos sobre los trastornos de comunicación (Boone, 1977).

Durante la posguerra se produjo una proliferación de servicios clínicos y de investigaciones que se interesaron en la rehabilitación de los soldados que padecían de trastornos de la comunicación a raíz de los daños cerebrales o de los mecanismos físicos del habla. En muchas ciudades se establecieron clínicas del habla y la audición, que solían trabajar en colaboración con los hospitales y las universidades. En años recientes han aumentado perceptiblemente los servicios para los niños con trastornos de habla y lenguaje en las escuelas públicas. A los profesionales que tratan a estos niños se les denomina patólogos del habla y lenguaje o especialistas en trastornos en la comunicación. En el 1978 se modificó el nombre de la principal organización profesional de especialistas en los trastornos en la comunicación, que pasó a llamarse Asociación Americana del Habla, el lenguaje y la Audición, aunque sus siglas siguen siendo ASHA. Estas modificaciones de la terminología reflejan la mayor conciencia de las relaciones que existen entre el habla y otros aspectos del aprendizaje, de la comunicación y la conducta.

Ya no se considera el habla una especialidad secundaria relacionada con trastornos que deben ser corregidos aisladamente, sino que los patólogos del lenguaje que trabajan en entornos escolares forman parte de los equipos dedicados a la educación y el desarrollo de los niños. Cada vez más se realizan los procedimientos correctores en las clases ordinarias y no en salas especiales. Los profesionales de este campo proporcionan adiestramientos y asesoramiento a los maestros, que pueden encargarse de gran parte del trabajo directo con los niños que padecen esta clase de trastornos.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Introducción

Esta investigación trata *sobre Conocimientos y Estrategias de los maestros preescolares en el manejo de la conducta de los niños con problemas severos de habla y lenguaje*. El mismo se desarrolla al hacer acopio de la revisión de la literatura, mediante el método de análisis descriptivo. Según Villanueva (2004), este tipo de investigación permite al investigador revisar la literatura y exponer objetivamente lo que ha encontrado acerca del tema de la investigación. Este diseño sirve para establecer posibles relaciones entre los eventos existentes, las percepciones o actitudes del fenómeno a ser investigado. Ponce (2006) señala que el objetivo de la investigación descriptiva es describir fenómenos contemporáneos como condiciones, eventos, situaciones, personas y tendencias.

En este capítulo se presentan estrategias utilizadas por la investigadora para el desarrollo del estudio. El mismo incluye la descripción de los procedimientos para la recopilación de datos, la unidad de análisis y preguntas de investigación. Se pretende relatar la metodología y estrategias utilizada por la investigadora para el desarrollo del estudio y luego de analizar la literatura, se determina los Conocimientos y Estrategias de los maestros pre-escolares en la conducta de los niños de edad temprana con problemas severos de habla y lenguaje.

Diseño de la investigación

En esta investigación descriptiva sobre los *Conocimientos y Estrategias de los maestros preescolares en el manejo de la conducta de los niños con problemas severos de habla y lenguaje*, se utiliza el diseño no experimental, con un enfoque de tendencia sobre el tema. Se seleccionó este diseño porque permite examinar los diferentes enfoques, teorías y creencias que se han planteado a través de la literatura.

El propósito de esta investigación fue indagar sobre los Conocimientos y estrategias de los maestros preescolares en el manejo de la conducta de los niños con problemas severos de habla y lenguaje. La intención de la investigadora fue acercarse de forma positiva al problema o fenómeno que investiga, para de esta manera poder describirlo claramente, entenderlo y utilizarlo de forma efectiva en el ámbito profesional. Aportando a los conocimientos de los maestros preescolares de niños con problemas severos de habla y lenguaje. De igual manera, con este estudio provocamos en los administradores y Universidades interesados en el tema la preocupación; y exponemos la necesidad de orientación y capacitación de los maestros de niños de edad temprana con problemas severos de habla y lenguaje.

Durante esta investigación se utilizaron varias fuentes de información como lo son los sistemas de bibliotecas de Ana G. Méndez, Universidad Metropolitana de Cupey y Universidad del Este. También se utilizaron las bibliotecas de la Universidad de Puerto Rico, José M. Lázaro y del Recinto de Ciencias Médicas, Conrado Asenjo. En estos lugares se examinaron libros, revistas y tesis para obtener información acerca del tema de investigación.

La Internet es otro de los recursos que se utilizó en esta investigación. Nuñez Alemán, 2002 sostiene que la Internet es una Biblioteca virtual en la cual podemos localizar un variedad de artículos y documentos relacionados a nuestro trabajo, provee medios de comunicación que facilitan la colaboración con otros y facilita la investigación bibliográfica proveyendo la base de datos mediante las cuales podemos identificar las referencias.

En la red electrónica se encontró variada información en portales universitarios como la de la Universidad Metropolitana en su servicio de biblioteca electrónica, donde se puede buscar artículos profesionales en distintas bases de datos. Las páginas electrónicas de revistas,

servieron de referencia al igual que portales de Asociaciones y Organizaciones referente al tema de investigación, como es la NAEYC.

Objetivos de la investigación

Este estudio está dirigido a lo siguiente:

1. Investigar el grado de conocimientos de los maestros preescolares sobre la relación de los problemas de conducta de los niños con los problemas severos de habla y lenguaje.
2. Identificar posibles limitaciones de los maestros preescolares sobre la relación de los problemas de conducta de los niños con problemas severos de habla y lenguaje.
3. Recopilar las estrategias educativas utilizadas por estos en la intervención con los niños con problemas de conducta relacionados a los problemas de habla y lenguaje.
4. Informar y concienciar al maestro preescolar sobre la importancia de conocer específicamente las necesidades de los niños con problemas severos de habla y lenguaje para impactar el desarrollo integral de estos.

Preguntas de Investigación

Este estudio se diseñó con el propósito de contestar las siguientes preguntas:

1. ¿Qué conocen los maestros preescolares de los problemas de habla y lenguaje de los niños?
2. ¿Qué conocen los maestros preescolares sobre la conducta de los niños con problema de habla y lenguaje severo?
3. ¿Qué limitaciones tienen los maestros al asociar los problemas de conducta con los problemas severos de habla y lenguajes?

4. ¿Cuales estrategias utilizan los maestros preescolares para trabajar con los niños con problemas de habla y lenguaje severo que demuestran problemas de conducta?

Descripción de la muestra

Este trabajo es una investigación descriptiva documental sobre los *Conocimientos y Estrategias de los maestros preescolares en el manejo de la conducta de los niños con problemas severos de Habla y Lenguaje*. Dada la naturaleza de esta investigación, se llevó a cabo una revisión profunda de varias tesis, libros y artículos de investigación de la base de datos del portal de la biblioteca de la Universidad Metropolitana, Universidad del Este y Universidad de Puerto Rico. Además de numerosas revistas educativas, portales cibernéticos y periódicos. Entre las revistas consultadas, se encuentran Council for Exceptional Children y Education and Training in Developmental Disabilities.

La literatura utilizada para llevar a cabo el estudio consistió en la revisión de artículos y investigaciones realizadas en Puerto Rico y Estados Unidos. Para la búsqueda y selección de los datos se acudió a bancos electrónicos de información a través de la tecnología de la computadora y el Internet. Además de la visita a las bibliotecas de la Universidad de Puerto Rico, Universidad Metropolitana y Universidad del Este.

La investigación es de índole documental, ya que se utilizan los documentos con un procedimiento de forma analítica, imparcial y lógica. Tiene ciertas características como recolecta de artículos e información relacionada al tema, análisis y presentación de resultados. Este se lleva a cabo en una forma ordenada, la cual tiene unos objetivos definidos y pertinentes, siguiere resultados y soluciones al tema de investigación. A través de la búsqueda surgieron innumerables fuentes de referencia, las cuales debían ser evaluadas por la validez del contenido y confiabilidad de sus autores.

Procedimientos de investigación

Esta investigación es de tipo documental y de naturaleza descriptiva exploratoria. La recopilación de datos se llevó a cabo mediante la técnica de análisis de documentos y datos.

Durante esta investigación se utilizaron varias fuentes de información como lo son los sistemas de bibliotecas de Ana G. Méndez, Universidad Metropolitana de Cupey y Universidad del Este. También se utilizaron las bibliotecas de la Universidad de Puerto Rico, José M. Lázaro y del Recinto de Ciencias Médicas, Conrado Asenjo. En estos lugares se examinaron libros, revistas y tesis para obtener información acerca del tema de investigación.

Según Ponce (2006), el análisis de datos consiste en desarrollar, modificar y recoger datos simultáneamente hasta que los mismos se sigan repitiendo. Esta técnica tiene como objetivo y fin desarrollar una teoría que sea fundamentada en datos de campo. Además, pretende hacer un análisis de varios documentos de investigación para describir cuales son las necesidades existentes en la actualidad en las maestras de niños preescolares con problemas severos de habla y lenguaje.

La investigadora construyó tablas para la recopilación de datos de la investigación documental que se realizó de documentos oficiales, revistas de investigación y textos. Se analizó los factores identificados y se presentan en diferentes tipos de tablas. La tabla de recopilación de datos fue analizada y presentada en tablas de datos de frecuencia y porcentos. Esto permite comunicar los hallazgos de los resultados encontrados para contestar las preguntas de investigación de esta investigación documental.

Análisis de datos

Luego de recopilar los datos, la información y organización se realizará a base de las preguntas de Investigación. Estas preguntas han sido responsables de guiar esta investigación.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS

Introducción

En el capítulo que se presenta a continuación se detallan los resultados de acuerdo a la revisión de la literatura encontrada sobre los *Conocimientos y Estrategias de los maestros preescolares en el manejo de la conducta de los niños con problemas severos de Habla y Lenguaje*. El estudio tiene como propósito identificar los conocimientos y estrategias de los maestros preescolares en la conducta de los niños con problemas severos de habla y lenguaje.

Análisis e interpretación de los hallazgos

En la revisión de literatura se encontró que, todo educador en contacto con un niño pre escolar debe tener presente que en algunos casos habrá niños con problemas comunico lógicos, es por eso que debe estar atento y conocer las destrezas básicas en su desarrollo lingüístico. Estos conocimientos le ayudarán a planear y programar el cultivo de la lengua desde el momento en que entre en contacto con ellos (Cervera, 2006).

De acuerdo a Bruner (1975), el niño está en constante transformación, su desarrollo está determinado por diferentes estímulos y agentes culturales como los maestros que sirven de guía y la escuela que es un centro generador de nuevas destrezas lingüísticas.

Dicho estudio ofrece sus hallazgos con la contestación de las siguientes preguntas:

1. ¿Qué conocen los maestros preescolares de los problemas de habla y lenguaje de los niños?

Un estudio realizado en Puerto Rico (Rivera, (1997) encontró que los maestros tenían conocimientos limitados sobre técnicas y estrategias relacionadas con niños con problemas de habla y lenguaje. Torres (1999) y Correa (1998) coinciden que los maestros del programa regular expresan falta de conocimiento y las destrezas necesarias para trabajar con niños de necesidad especial.

Cara y Phillip (1998) estudiaron el conocimiento de los maestros hacia los niños con problemas de habla y lenguaje y el concepto de salón recurso. Los datos recopilados revelaron que el maestro regular ha tenido poca o ninguna experiencia para trabajar con niños con necesidades especiales. Liora en el 1998 encontró en su estudio que muchos maestros de la sala regular muestran actitudes favorables hacia el proceso de integración. Sin embargo según Zawadski (1997) encontró que los maestros regulares muestran resistencia a enseñar niños con problemas de aprendizaje y exigen una matrícula menor, orientación y materiales especiales. Hunzvisler (1998) considera que la integración puede fracasar debido al poco conocimiento de los maestros. Gandara (2009) indica que su experiencia mientras trabaja con los maestros de salón regular en escuelas en Puerto Rico, estos se resisten a trabajar con los niños con problemas de habla y lenguaje severo indicando que no tienen los materiales ni recursos. Añade que más adelante el niño el niño comienza a presentar necesidades en otras áreas de desarrollo.

Tabla 1

¿Qué conocen los maestros preescolares de los problemas de habla y lenguaje de los niños?

Escala	<i>f</i>	%
Mucho	2	22
Poco	7	78
Nada	0	0

n= 9

Según los resultados de la revisión de la literatura el 78 % de los maestros conocen poco de los problemas de habla y lenguaje de los niños contra un 22 % de maestros que indican que conocen mucho.

2. ¿Qué conocen los maestros preescolares sobre la conducta de los niños con problema de habla y lenguaje severo?

Mediante una conversación personal con la Patóloga de Habla Elba Gándara esta indico que los maestros refieren los niños con problemas de habla y lenguaje severo que a su vez presentan problemas de conducta. Muchas maestras solicitan recomendaciones para manejar inmediatamente la conducta de los niños ya que este problema imposibilita el proceso educativo. Siempre cuando el niño con problemas de habla y lenguaje severo presenta problemas de conducta la patóloga trabaja los prerrequisitos del lenguaje. Estos son seis: permanencia de objetos, causa y efecto, contacto visual, lapso de atención, imitación y juego simbólico. Esta indica que es muy importante trabajar en estas áreas, para poder atender más adelante su problema de habla y lenguaje. Añade que los maestros indican que son problemas

de conducta pero realmente el problema del niño es el tratar de comunicarse de otras formas no aceptadas socialmente. Además la patóloga de habla solicita el servicio de psicología para el niño, para de esta forma trabajar de forma integrada ambos especialistas El maestro cuando enfrenta el problema de conducta del niño, solicita técnicas de manejo y no solicita el fortalecer los prerrequisitos del lenguaje. En un estudio de la conducta diaria en niños con problemas de habla y lenguaje se encontró la importancia del proceso de evaluación para entender el lenguaje figurativo del niño que es un importante pronóstico del maestro en la competencia social de este (Vallanse & Wintre, 1997).

Tabla 2

¿Qué conocen los maestros preescolares sobre la conducta de los niños con problemas de habla y lenguaje severo?

Escala	<i>f</i>	%
Mucho	2	22
Poco	7	78
Nada	0	0

n=9

Según el resultado demostrado en esta tabla un 78% de los maestros preescolares conocen poco de la conducta de los niños con problemas severos de habla y lenguaje. Un 22% indico que conoce mucho de los problemas de conducta de los niños con problemas severos de habla y lenguaje.

3 ¿Qué limitaciones tienen los maestros al asociar los problemas de conducta con los problemas severos de habla y lenguaje?

El identificar y conocer las necesidades de los niños con problemas de habla, lenguaje y de comunicación, pueden aumentar la responsabilidad de los maestros regulares como resultado del mandato del gobierno y que aumente el énfasis en la inclusión, (Departamento de Educación, 2001). En diciembre del 1999 la Agencia de Adiestramiento a maestros en Estados Unidos indica las necesidades de los maestros “en más adiestramientos y desarrollo para conocer las necesidades de los niños con problemas de habla, lenguaje y comunicación”. La evidencia sugiere que la implementación de la Estrategia Nacional de Literacia y la ley No Child Left Behind (Departamento de Educación, 1998), desea aumentar los conocimientos de los maestros en el desarrollo del lenguaje para de esta forma puedan entender las complejidades de las necesidades de habla, lenguaje y comunicación. En el año 1997 un estudio de DewHuges y Brayton reportaron que sobre la mitad de los maestros entrevistados expresaron que las Universidades y los adiestramientos no los prepararon para la gran dimensión y diversidad de necesidades especiales de los niños en los salones.

Tabla 3

¿Qué limitaciones tienen los maestros al asociar los problemas de conducta con los problemas severos de habla y lenguaje?

<u>Escala</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
Preparación académica	5	56
Expectativas del maestro por años de experiencia	2	22
Tiempo y recursos	2	22

n= 9

Según el resultado demostrado en esta tabla un 56 % de los maestros tienen la limitación de la preparación académica para asociar y manejar los problemas de conducta con los problemas de habla y lenguaje severo. Un 22 % indica que su limitación es la falta de tiempo y recursos y un 22% no desea trabajar con estos niños que aumenta por los años de experiencia trabajando como maestros.

4. ¿Cuales estrategias utilizan los maestros preescolares para trabajar con los niños con problemas de habla y lenguaje severo que demuestran problemas de conducta?

El aprendizaje activo depende de interacciones positivas entre adultos y niños. El maestro debe estar consciente de la importancia de proporcionar un clima psicológicamente seguro para los niños. Los adultos deben utilizar un sistema de apoyo cuando conversan y juegan con los niños a través del día. Los maestros deben conocer cómo piensan y razonan los niños de edad preescolar, estos deben practicar

estrategias de interacciones positivas en las actividades del centro, enfocarse en las fortalezas de los niños y formar auténticas relaciones con estos. El maestro debe apoyar el juego y adoptar un método de solución de problemas a los conflictos sociales. Los adultos que estimulan a los niños y utilizan método de solución de problemas los prepararán para lidiar con las situaciones cotidianas en el salón de clases (Hohmann & Wikart, 1999).

Tabla 4

¿Cuáles estrategias utilizan los maestros preescolares para trabajar con los niños con problemas de habla y lenguaje severo que demuestran problemas de conducta?

<u>Escala</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
Interés del niño mediante el Juego	4	45
Conversaciones en todo momento	3	33
Enfocarse en las fortalezas del niño	2	22

n= 9

Las estrategias utilizadas por los maestros preescolares para trabajar con los niños de edad Temprana con problemas severos de habla y lenguaje que demuestran problemas de conducta son tomar el cuenta el interés del niño mediante el uso del Juego con un 45 %. Un 33% utiliza conversaciones en todo momento y un 22 % se enfoca en las fortalezas del niño para atender así sus necesidades.

Discusión de los hallazgos

Cavedo (2006), afirma que el maestro debe plantearse como meta principal que el niño logre establecer una óptima comunicación verbal, ya que así ésta facilitará los demás procesos involucrados en el currículo escolar. Para Ciochini (2000), la conquista del lenguaje es un paso fundamental en el desarrollo de una persona. A través de las palabras y los gestos se pueden expresar los sentimientos, los deseos, comunicarse con el mundo y actuar sobre él. Según Bruner (1975), el educador ha de conocer el desarrollo lingüístico del niño desde sus inicios. El educador debe estar convencido que existen procedimientos y circunstancias que propician el aprendizaje lingüístico por parte del niño sin grandes esfuerzos. Es de vital importancia el uso del lenguaje de manera correcta, que constituyen la vía de comunicación entre el niño y el adulto, y es fundamental para la adquisición de conocimientos nuevos. La enseñanza del niño preescolar no debe separarse del proceso natural del desarrollo del habla y/o lenguaje en el niño desde sus primeros momentos. Si el niño comienza a participar de la enseñanza preescolar a los 4 años, el educador debe conocer el proceso natural del desarrollo lingüístico (Cervera, 2004).

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES

Introducción

Al revisar toda la literatura recopilada durante la investigación y luego de analizarla de forma exhaustiva podemos observar unos resultados muy interesantes con relación a las preguntas de investigación. Las preguntas estaban dirigidas a cuánto conocimiento tenían los maestros preescolares en los problemas severos de habla y lenguaje, conducta de los niños con problemas severos de habla y lenguaje, la relación de los problemas de habla y lenguaje severo con los problemas de conducta y las estrategias utilizadas para manejar la conducta de estos niños.

Cuando hablamos de educación preescolar nos referimos a educación para niños de 3 a 5 años donde es un período de vida fundamental para ellos. En este tiempo los niños adquieren independencia y autocontrol, aprenden a tomar la iniciativa y a afirmarse a sí mismos en formas socialmente aceptables. Al mismo tiempo se convierten en agudos observadores de su mundo y experimentan con el mundo que los rodea para descubrir lo que ocurre al interactuar con otras personas. Los niños preescolares usan palabras, frases y oraciones para comunicarse. A medida que aprenden a comprender a los demás y a expresar sus ideas con mayor eficacia, su entorno se amplía y se enriquece. Este desarrollo puede ser alterado en algunos niños cuando presentan problemas de habla y lenguaje severo que a su vez afectan su conducta. Podría estar alterado su lenguaje expresivo y receptivo, y es ahí donde se comienzan a manifestar otras formas de comunicarse que podrían demostrarse en su conducta.

Conclusiones

El aprendizaje es fundamental en la vida de los seres humanos. Prácticamente toda la conducta humana es resultado del tal proceso. Según Englemann (1982), aprender no es una actividad destinada exclusivamente a la memorización o al logro de conocimiento. Señala que tales aspectos no son los más importantes del aprendizaje. Sin embargo, los cambios que realiza la persona en la búsqueda de satisfacción para sus impulsos o necesidades son los que realmente adquieren relevancia personal y social (Englemann,1982). En el alumno con dificultades comunicológicas resulta eficaz el desarrollo de las destrezas comunicativas a través de un proceso de aprendizaje tomando en consideración las posibilidades funcionales. La diversificación se caracteriza por los niveles de experiencias y la exposición a su ambiente. El insumo sensorial y perceptual (olfativo, visual, auditivo táctil, gusto, vestibular, propioceptivo, global y analítico) juegan un papel importante en la manera de aprender y a su vez la naturaleza humana puede determinar la vía de preferencias con relación a la accesibilidad del insumo. El maestro debe conocer los procesos de desarrollo del lenguaje en los niños preescolares desde los prerrequisitos del lenguaje. Tiene que estar claro en los aspectos que están afectando a este niño para que manifieste la conducta observada y no inmediatamente etiquetarlo con que tiene problemas de conducta. El conocer dichos aspectos con la mayor claridad posible permitirá el atender al niño de la forma adecuada para llevarlo al desarrollo óptimo de forma integrada.

Implicaciones

Para poder obtener los logros necesarios en fortalecer la comunicación en los niños de edad pre-escolar resulta necesario delinear principios o condiciones que tienen que estar presentes (Padín,2009). Estos son los siguientes: El proceso de enseñanza comunicológica se visualiza como un fenómeno individual que con el aprendizaje se desplaza a fines colectivos, la adquisición formal de las habilidades comunicológicas se desprenden de la efectividad en la adquisición de las destrezas de habla, lenguaje y audición, la implantación del proceso tiene que ser dado en un ambiente ecológico lo más cercano posible al ambiente natural del alumno, aun así estructurado y con propósito.

Al momento de comenzar el programa de enseñanza, tienen que tomarse en consideración las necesidades y potencialidades del niño en forma equilibrada. La relación y empatía entre el alumno y el educador resultan un elemento importante para lograr incorporar las destrezas a enseñarse. El insumo sensorial y perceptual auditivo resultan ser elementos de gran relevancia para la adquisición de las destrezas comunicológicas y tienen que ser monitoreado constantemente. La producción expresiva emerge paulatinamente y por etapas, nunca debe ser forzada. La adquisición de las destrezas comunicológicas se facilitan cuando estas son expuestas a través de modalidades sensoriales multidimensionales que envuelven todos los sentidos y sus respectivas habilidades perceptuales, la capacidad para prestar atención y responder atentamente a la enseñanza impartida reflejará respuestas apropiadas, con el fin de reconocer la importancia entre el parlante y el receptor.

La comunicación principalmente es un acto interpersonal, su propósito fundamental es social y la satisfacción de necesidades. La familia constituye un factor de apoyo para que el proceso trascienda más allá de las funciones educativas, donde miembros del hogar juegan un papel decisivo.

Recomendaciones

Las recomendaciones se basan en las conclusiones de la investigación documental. Estas van dirigidas a todos los profesionales en la educación temprana.

1. Diseño de Currículos dirigidos a trabajar con los niños con problemas de habla y lenguaje severo que presentan problemas en su conducta. Estos deben contener los pre-requisitos del habla y lenguaje, además de las diferentes manifestaciones del lenguaje que no sean exclusivamente el lenguaje verbal.
2. Se debe proveer talleres que capaciten al maestro preescolar ya que la incidencia de estos niños va en aumento. Estos talleres deben proveer información sobre los prerrequisitos del lenguaje y las diferentes manifestaciones del lenguaje que no sean exclusivamente el lenguaje verbal. Además clarificar conceptos como problemas de conducta vs comunicación no verbal que interfiere por los procesos educativos.
3. Diseñar manuales instruccionales de las prácticas apropiadas tomando en consideración las necesidades individuales de los niños con problemas de habla y lenguaje severo que presentan problemas en su conducta. enfatizando así que el éxito de un niño con necesidades especiales depende de un programa educativo cuidadosamente planificado de acuerdo a sus necesidades.
4. Se debe incluir cursos compulsorios en Educación Especial entre los requisitos del Bachillerato en Educación Preescolar.

5. Determinar y explorar las competencias específicas que deben tener los maestros para que puedan implantar las prácticas de forma efectiva. Lo importante para los maestros es observar el comportamiento del niño en la diversidad de ambientes. Hacerlo le ayudará a tomar decisiones apropiadas. Comprender cómo los niños reaccionan a diferentes situaciones y acontecimientos en su vida y esto lo ayudará a convertirse en un maestro más receptivo y eficiente.
6. Propiciar ambientes educativos a la vanguardia y maestros creadores de nuevas técnicas para atender los niños con problemas de habla y lenguaje severo que presentan problemas de conducta. Estos ambientes deben estar alfabetizados y llenos de experiencias donde se propicie la comunicación en todas sus dimensiones.

REFERENCIAS

- Al-Yagon, M & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and Academic Adjustment Among Children with Learning Disorder. *The Journal for Special Education*. 38 (2), 111-123.
- .Anderson, J. (1998). Outcome measure for school-age with social communication problem *Topics in language Disorders*, 23(2), 64-78.
- American Psychological Association. (2004). Publication Manual of the American Psychological Association. (5ta ed.). Washington, DC.
- Arnaiz, C. (2000). Educación especial integrada en la escuela regular. *Enciclopedia Temática de Educación Especial*, 2. España; Océano.
- Botting, N. (2005). Non-verbal cognitive development and language impairment. *Council for Exceptional Children*, 74 (1), 317-326.
- Brass, S. (1999). Understanding language development and hearing. Recuperado el día 18 de febrero de 2009, de <http://brochure.com>.
- Coy K., Speltz & Dekleyen M. (2001). *Social Cognitive Processes in pre-school boys and girls with and without oppositional defiant Disorder*. Recuperado el 17 de marzo de 2009 de <http://wwwfindarticle.com>.
- Dekker, M. & Koot, H. (2002). Emotional and Behavioral problem in children with and without intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (8), 1087-1098.
- Downmy, D. (2001). Curricular Washington on for college students with language learning disabilities. *Topics in language Disorder*, 2 (2), 55-67.
- Farmer, M. (2000). Language and Social Cognition in Children with Specific Language Impairment. *Journal for Child Psychology and Psychiatry*, 41 (5), 627-636.

- Garcia, C. (1997). Strategies with learning disabilities. *Journal of Special Education*, 13 (2) p.84.
- Hamill, P. (1996). *Historia universal de la medicina*. Barcelona: Salvat.
- Henderson, H. & Marshall, P. (2004). Psycho physiological and Behavioral Evidence for Varying Form and Functions of Nonsocial Behavior in Preschoolers. *Council for exceptional Children*, 75 (1), 251-263.
- Hosh, M. & Wikart, D. (1999). *La educación de los niños pequeños en acción*. Manual para los padres profesionales de la educación infantil. Editorial Trillas, México, DF.
- Kliman, A. (1998). *El niño excepcional*. San Juan, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Lane, K. & Givner, C. (2004). Teacher Expectation of Student Behavior. *Journal for Special Education*. 38 (2), 104-110.
- Luria, A. (1979). Evaluating of language. *Topics in language Disorder*, 18 (2), 45-58.
- Maldonado, J. (2002). Fundamentos de la educación: *Prácticas apropiadas para el desarrollo de las diferencias individuales*. (1ra ed.), San Juan, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Marsella, G. (2000). Trastornos del lenguaje. Recuperado el 24 de marzo de 2009, de <http://psico@ciudadfutura.edu>.
- Molina, A. (2000). *Niños y niñas que exploran y construyen*. (2da ed.). Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Morales, B. (1998). Accommodation for students with language learning disabilities. *Topics in language Disorder*, 21 (3), 64-76.
- Nieves, R. (2002). *Intervención Temprana en Infantes Especiales*. Hato Rey, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Norris, V. & Hoffman, N. (2002). *La Educación del niño excepcional*. San Juan, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.

- Padín, J. (2003). *El preescolar y el Desarrollo de su comunicación*. Hato Rey, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Papalia, D. (2001). *Psicología del desarrollo*. (8va. Ed.). McGraw Hill. Bogotá.
- Parodi, L. (2005). *La Educación especial y sus servicios*. (3ra ed.). Hato Rey, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Plomin, R. & Price, T. (2002). Associations between behavior problems and verbal and nonverbal cognitive abilities and disabilities in early childhood. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 43 (5), 619-633.
- Powell, V. (2001). *Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje*. Mexico: Rebosan, S.A.
- Rabren, M. (1999). Acquired language disorder. *Topics in language Disorder*, 22 (2), 57-69.
- Rivere, Angel & Nuñez, M. (2003). *La mirada mental. Desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Madrid España: Ed. Aique. Pág.84.
- Sadler, J. (2005). Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment., *Child language Teaching and Therapy*, 21 (2), 147 -163.
- Salazar. (2000). Retos de la integración en escuela primaria para niños con necesidades especiales. Recuperado el 18 de febrero de 2009, de http://_ashingto.edu.
- Thomson, I (1998). Historia de la educación especial. *Enciclopedia Temática*, España. Fontanella.
- Trister, D. (2004). *El Currículo Creativo para la educación preescolar*. (4ta ed.). Teaching strategies, Washington, DC.