



Campus Iztacala

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA

DETECCIÓN DE PROBLEMAS EN EL
LENGUAJE DE PREESCOLARES

TESIS EMPÍRICA

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

LIC. EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

RUBEN CANO VELÁSQUEZ

COMISIÓN DICTAMINADORA:

DIRECTORA DE TESIS: LIC. MARÍA LETICIA SÁNCHEZ ENCALADA.

SINODALES: DR. ADRIÁN CUEVAS JIMÉNEZ
LIC. JOSÉ ESTEBAN VAQUERO CÁZARES



LOS REYES IZTACALA, TLALNEPANTLA, EDO DE MEX., 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Para mi Mamá Perla, mi Abuelito Romeo y mi Hermano Luis: Gracias por toda la ayuda y apoyo que me han dado durante mi trayectoria escolar.

Para la Profesora Leticia Sánchez Encalada: Gracias por la ayuda que me ha brindado para la realización de mi tesis y por darme la oportunidad de desenvolverme profesionalmente.

Para la Directora y Educadoras del Centro de Desarrollo Infantil Santa Cecilia: Gracias por toda la ayuda y atenciones que me proporcionaron durante mi estancia en esta institución.

Para Lourdes, Marina, Marisol, Aarón y Nancy: Gracias por entregarme su amistad incondicional.

Para Dios y la Virgen de Guadalupe: Gracias por iluminar mi camino en los momentos difíciles.

ÍNDICE

	p.p.
Resumen.	5
Introducción.	6
Capítulo 1: Definición y Componentes del Lenguaje desde diversas posturas:	11
1.1. Lingüística	11
1.2. Psicolingüística	12
1.2.1. Fonología.	17
1.2.2. Semántica.	26
1.2.3. Sintáxis.	31
1.2.4. Pragmática.	34
Capítulo 2. Desarrollo del Lenguaje Infantil:	41
2.1. Desarrollo del Componente Fonológico.	41
2.2. Desarrollo del Componente Semántico.	42
2.3. Desarrollo del Componente Sintáctico.	44
2.4. Desarrollo del Componente Pragmático.	48
Capítulo 3. Alteraciones más frecuentes del Lenguaje en niños de Edad Preescolar:	54
3.1. Dislalias.	54
3.2. Disartrias.	57
3.3. Retrasos o Retardos en el Lenguaje.	59
Capítulo 4. Evaluación del Lenguaje en la Edad Preescolar:	65
4.1. Para qué evaluar el Lenguaje: Objetivos del Plan de Evaluación.	67
4.2. ¿Qué evaluar? : Los Contenidos del Plan de Evaluación.	68
4.3. ¿Cómo evaluar?: Procedimientos y Estrategias de Evaluación.	70

4.4. Evaluación del Componente Fonológico.	76
4.5. Evaluación del Componente Semántico.	79
4.6. Evaluación del Componente Morfosintáctico.	85
4.7. Evaluación del Componente Pragmático.	88
4.8. Instrumentos de Evaluación del Lenguaje.	92
4.8.1. Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois (ITPA).	92
4.8.2. Prueba de Lenguaje Oral de Navarra (PLON).	97
4.8.3. Test de Vocabulario en Imágenes Peabody, Revisado (PPVT-R).	99
4.8.4. Test de TVIP: Test de Vocabulario en Imágenes Peabody.	100
4.8.5. La Evaluación del Desarrollo de la Morfosintaxis (TSA).	102
4.8.6. Prueba de Articulación de Fonemas (PAF).	103
4.8.7. PLAI (Instrumento para la Evaluación del Lenguaje del Preescolar).	105
4.9. Pruebas de Lenguaje elaboradas en México.	110
4.9.1. FACILITO. Evaluación de Precurrentes Instrumentales para la Adquisición de la Lectoescritura.	110
4.9.2. Inventario de Articulación de Melgar.	117
4.9.3. Prueba de LPD.	119
Capítulo 5: Descripción del Reporte de Evaluación.	121
Resultados.	128
Conclusiones.	152
Referencias.	155

RESUMEN

El objetivo de la presente tesis fue llevar a cabo un estudio de campo con la finalidad de evaluar el lenguaje de preescolares en los diferentes niveles: fonología, semántica, sintaxis y pragmática. Este estudio se realizó en un Centro del DIF, perteneciente al Municipio de Tlalnepantla, Edo. de México. Se evaluaron a 63 preescolares, aplicándoles la prueba de **LPD**: instrumento que tiene como objetivo la detección de niños con deficiencias en su desarrollo. Este instrumento nos permitió identificar a niños con problemas de lenguaje; a quienes posteriormente se les aplicó una **evaluación específica**, utilizándose 2 pruebas: la de **Melgar** que evalúa la articulación de las palabras y la **prueba de Facilito** dividida en 5 sub-pruebas: **articulación de palabras** que evalúa la pronunciación de los fonemas y sus combinaciones incluidas en las palabras; **imitación vocal**: evalúa la repetición de frases, memoria a corto plazo; **denominación de objetos**: evalúa la verbalización del nombre correspondiente al dibujo del objeto presentado; **descripción de situaciones**: evalúa la enunciación de la acción que ejecuta la persona correspondiente al dibujo presentado; **narración de secuencias**: evalúa el ordenamiento de los episodios y narración de las secuencias de acciones que se observan en los dibujos mostrados. En los resultados se encontró que en la Etapa de Detección: Prueba de LPD hubo 19 niños con problemas en el **nivel fonológico** (30.15%), 7 con dificultades en el **nivel semántico** (11.11%), 29 con problemas en el **nivel sintáctico** (46.03%) y 10 con dificultades en el **nivel pragmático** (15.87%). En la Etapa de Evaluación Específica, correspondiente al **Inventario de Articulación Melgar**, de los 19 niños evaluados, 17 mostraron dificultades en las Subpruebas: **Consonantes y Mezclas** con el 89.47% y de éstos, 8 presentaron problemas en la Subprueba de **Diptongos** con un 42.10%. Mientras tanto, en la **Prueba de Facilito** de los 43 niños evaluados, se identificó a 17 niños con problemas en **Articulación de Palabras** (39.53%), 2 con dificultades en **Imitación Vocal** (4.65%), 21 con problemas en **Narración de Secuencias** (48.83%); en **Denominación de Objetos y Descripción de Situaciones** no tuvieron problemas los niños. En conclusión, en la etapa preescolar se presenta gran incidencia en problemas de lenguaje, de ahí la importancia de detectarlos a temprana edad, para prevenir dificultades que puedan limitar el aprendizaje de ciertas habilidades, tales como: la lectoescritura

INTRODUCCIÓN

Dentro de los Centros del DIF particularmente el de Santa Cecilia (donde se realizó esta investigación), se ha observado la inexistencia del servicio psicológico o de otro tipo como lo es el terapeuta del lenguaje o logopeda, presentándose diferentes problemáticas como son: conducta, lenguaje; de ahí la importancia de la intervención de un profesional que realice las siguientes funciones:

Pardo (2005) menciona que el terapeuta del lenguaje participa en la planeación y ejecución de acciones comunitarias de prevención, detección, diagnóstico e intervención en el área del lenguaje, habla y audición; así como realizar estrategias que favorezcan el normal desarrollo del lenguaje y las habilidades comunicativas como base de las demás adquisiciones académicas. Y por último generar programas que permitan analizar estos aspectos, detectar las dificultades que se presenten, prevenir en el futuro la aparición de éstas y corregir las que se encuentren. Mientras tanto Calderón (2005) dice que hay que realizar trabajos en el área del lenguaje para prevenir, detectar de forma temprana (a través de pruebas específicas) con la finalidad de confirmar o invalidar el diagnóstico.

Por otra parte, la población del CDI donde se realizó esta investigación, pertenece a la clase social media baja y baja, pudiendo ser un factor para que se presente un desarrollo lingüístico pobre: dificultades en la pronunciación de palabras, deficiente estructuración en las oraciones, pobreza de vocabulario, dificultad para relacionarse con las personas. Bernstein (1960; cit. en Pérez y López, 1994) expresa que los niños de clase social baja, que pertenecen a familias de un medio cultural empobrecido muestran un **código restringido**: tipo de habla que se usa en situaciones de la vida diaria, para el intercambio comunicativo en situaciones familiares y en general para sucesos concretos.

En cambio los niños de clase media y alta están acostumbrados a utilizar otro tipo de **código** que es el **elaborado**: utilizado como instrumento intelectual, para analizar, relatar, comparar, reflexionar, argumentar; caracterizado por ser más abstracto y es el habla empleado en la escuela. Los infantes están habituados para ocupar el código debido a que en su casa se acostumbra a leer libros, realizar comentarios sobre ellos, comparar experiencias y cualidades de objetos y situaciones, el intercambio verbal con los adultos es frecuente.

Debido a lo anterior, el presente trabajo aporta una manera sistemática de detectar problemas de lenguaje en la etapa preescolar, así como la realización de un examen más exhaustivo de dichas dificultades.

Para realizar la detección y la valoración más específica de las problemáticas, es necesario aplicar diversos instrumentos que abarquen los diferentes aspectos o componentes del cual está constituido el lenguaje: fonología, semántica, sintaxis y pragmática. Al realizar la búsqueda de instrumentos, se observó que en México existen muy pocas pruebas publicadas, que valoren los diferentes componentes. Cabe mencionar que aunque existe esta limitación, en la presente tesis se pudo contar con tres instrumentos, 1 para la detección y 2 para la evaluación específica, para aplicarlas a los preescolares. La primera prueba fue el LPD: instrumento hecho en la FES Iztacala con la finalidad de detectar a niños entre 4 y 6 años, que presenten deficiencias en su desarrollo. Consta de 4 niveles: **Fonología**: evalúa la Articulación de palabras. Consta de 15 dibujos que representan objetos, animales conocidos por los niños preescolares y cada dibujo evalúa un fonema. Los niños tienen que expresar el nombre de cada dibujo; **Semántica**: evalúa el significado de las palabras. Consta de 10 dibujos que representan acciones realizadas por niños. Los preescolares tienen que expresar lo que hace cada niño en las diferentes láminas; **Sintaxis**: evalúa la estructuración de las oraciones. Consta de 4 dibujos que en conjunto forman un cuento. El niño tiene que relatar el cuento tal y como lo mencionó el psicólogo y **Pragmática**: evalúa el uso o función del lenguaje. Consta de 5 dibujos que representan a objetos. Los niños tienen que expresar el nombre y uso de cada objeto; en la detección el evaluador identifica a los niños que hayan presentado dificultades en la articulación o hayan salido abajo del 80% de la media, para el nivel fonológico; en los demás niveles se seleccionan a los niños que tuvieron menos del 80% de la media.

Para la evaluación específica, los niños fueron valorados de una forma más exhaustiva, a partir de la selección realizada, a través de dos pruebas: el Inventario de Articulación Melgar y la Prueba de Facilito.

La primera evalúa la articulación de las palabras, consta de 56 palabras comunes para los niños, divididas en consonantes, mezclas y diptongos. El psicólogo le señala cada dibujo y le dice al niño que mencione el nombre de cada dibujo.

La segunda está compuesta por 5 subpruebas para el lenguaje expresivo:

- ♣ Articulación de Palabras: evalúa la pronunciación de las palabras y las que incluyen éstas. Consta de 30 palabras. El psicólogo le tiene que decir cada palabra y al finalizar, el niño tiene que repetirla.
- ♣ Imitación Vocal: evalúa la repetición de las frases y la memoria a corto plazo. Consta de 10 frases. El psicólogo menciona cada frase y el niño la tiene que repetir.
- ♣ Expresión Oral: dividida en tres subpruebas:
- ♣ Denominación de Objetos: evalúa la verbalización de los nombres de los dibujos del objeto que se está presentando. Consta de 10 dibujos. El psicólogo le señala cada dibujo al niño, pidiéndole que diga su nombre.
- ♣ Descripción de Situaciones: evalúa el enunciado de la acción que ejecuta la persona a través del dibujo presentado. Consta de 5 dibujos. El psicólogo señala cada dibujo al niño, pidiéndole que mencione lo que sucede en el dibujo.
- ♣ Narración de Secuencias: evalúa el ordenamiento de los episodios y la narración de las secuencias de las acciones que se muestran en los dibujos. Consta de 3 dibujos. El psicólogo le muestra al niño los dibujos en desorden y le pide que los ordene, cuando ya los haya ordenado, le solicita que narre el cuento.

En la evaluación específica el evaluador identifica a los niños que hayan presentado dificultades en la articulación de las palabras o hayan salido abajo del 80% de la media; en las subpruebas de Imitación Vocal, Denominación de Objetos y Narración de Secuencias (Prueba de Facilito) se seleccionan a los niños que tuvieron menos del 80% de la media.

Los dos momentos de la evaluación, nos dan la oportunidad de analizar los problemas que presentan los niños en los diferentes componentes del lenguaje, con la finalidad de prevenir impedimentos en el aprendizaje, tales como dificultades en la lectura y/o escritura, por ejemplo: “escritura en espejo, confusiones e inversiones al escribir, omisiones o confusiones de fonemas al hablar, pobreza de vocabulario, comprensión verbal baja, dificultad para redactar, para relatar oralmente. Además de estas dificultades, pueden aparecer otras entre las que se encuentran: retraso en estructuración y reconocimiento del esquema corporal; dificultad para distinguir colores, formas, tamaños, posiciones; poca habilidad para los ejercicios manuales y de grafía; cuando lee se

observa omisiones, adiciones, confusiones de letras con simetrías, por lo regular comete los mismos errores escribiendo y hablando” (Oltra, 2005).

Oltra (2005) menciona que estas dificultades se presentan entre 4 y 6 años llamándola **predislexia**, es decir, una predisposición a que aparezca el trastorno o indicios que hacen temer que se vaya a producir el problema.

Por último, esta tesis se basó en las teorías lingüística y psicolingüística, ya que mencionan como están estructurados los niveles del lenguaje: fonología, semántica, sintaxis y pragmática (teoría lingüística), así como los procesos que se llevan a cabo en la conducta lingüística: producción y comprensión. La psicolingüística retoma los elementos estructurales, para explicar la conducta lingüística.

Por lo tanto, el objetivo de la presente tesis fue 1) Detectar casos con problemas de lenguaje en los niveles: fonología, semántica, sintaxis y/o pragmática utilizando la prueba de LPD.

2) Aplicar una etapa de evaluación específica a los casos detectados con problemas de lenguaje en los diversos niveles (fonología, semántica, sintaxis), aplicando los siguientes instrumentos: Inventario de Articulación Melgar y la Prueba de Facilito.

3) Hacer un análisis descriptivo de los problemas presentados en los diversos niveles.

A continuación se mencionará, lo que va a contener cada capítulo.

En el capítulo 1 se describirán algunos modelos teóricos (psicolingüístico y lingüístico) que nos permitan entender, los elementos de los que está compuesto el lenguaje y en que consiste cada uno.

En el capítulo 2 se presentarán las características del desarrollo del lenguaje en cada uno de los componentes (fonología, semántica, sintaxis y pragmática).

En el capítulo 3 se presentarán algunas alteraciones del lenguaje (dislalias, disartrias, retrasos/retardos en el lenguaje) que se manifiestan en los niños de edad preescolar.

En el capítulo 4 se describirán los elementos que se consideran dentro de la evaluación del lenguaje, así como diversos instrumentos de evaluación que consideran algunos o todos los niveles (fonología, semántica, sintaxis y pragmática).

En el capítulo 5 se describirá la aplicación de la etapa de evaluación (detección y específica) que se realizó dentro del Centro de Desarrollo Infantil Santa Cecilia.

CAPÍTULO 1. DEFINICIÓN Y COMPONENTES DEL LENGUAJE DESDE DIVERSAS POSTURAS.

El lenguaje se puede analizar desde diversos modelos teóricos o teorías resaltando que el lenguaje es el principal medio de comunicación y de interacción social entre los seres vivos; dependiendo mucho de la postura teórica: el lenguaje se puede estudiar a través de respuestas fisiológicas; también se puede estudiar por medio de respuestas de carácter cognitivo. En el presente capítulo se describirán los componentes y definiciones del lenguaje desde algunas posturas teóricas.

1.1. Lingüística.

Desde el punto de vista de la lingüística lo han definido como “el estudio científico del lenguaje (Lyons, 1993)”.

La consideran una ciencia debido a que los datos que aporta tienen una base empírica, es decir, los datos son verificables debido a que se obtienen a través de la observación o experimentación. Con esto se quiere hacer mención que es por medio de la experiencia como se obtienen los conocimientos, además de la percepción y los datos sensoriales.

También se considera ciencia porque tiene sus propios conceptos teóricos que le permiten obtener e interpretar los datos.

Hall (1968: 158; cit. en Lyons, 1993) menciona “que el lenguaje es la institución con que los humanos se comunican e interactúan entre sí por medio de símbolos arbitrarios orales y auditivos de uso habitual.

La lingüística de manera general, tiene por objeto “el análisis de los elementos formales que constituyen una lengua y las reglas y principios que rigen la relación entre estos elementos (fonología, semántica, sintaxis) (Vega & Cuetos, 1999).

El lingüista a partir de diversos materiales verbales, analizarán y descubrirán las diversas reglas o principios que rigen dicho material.

Por lo tanto, **la lingüística** no le interesa los procesos cognitivos que se presentan durante la producción y/o comprensión del lenguaje.

1.2. Psicolingüística.

Desde el punto de vista de la psicolingüística por lenguaje se entiende “un sistema de códigos con la ayuda de los cuales se designan los objetos del mundo exterior, sus acciones, cualidades y relaciones entre los mismos” (Luria, A. R., cit. en Belinchon, Riviere & Igoa, 1996).

La psicolingüística “es una rama de la psicología y tiene por objeto el estudio del uso del lenguaje, es decir, de cómo utilizamos esos conocimientos que supuestamente todos poseemos sobre nuestro idioma materno y qué actividades mentales se ponen en juego al hablar y al escuchar (Valle, 1992)”.

La psicolingüística o psicología del lenguaje estudia los procesos que están implicados en el uso del lenguaje, estos son **la comprensión y la producción**.

Comprensión.

Con respecto a **la comprensión**, el oyente tendrá que ser capaz de identificar y reconocer los diversos fonemas que comparten los usuarios de un idioma, formando con ellos (fonemas) palabras; sin embargo para que se pueda presentar la comprensión es necesario que el oyente conozca, identifique el significado ya sea de una palabra u oración, que en este último caso no es la suma de los significados de cada una de las partes de las cuales esta compuesta una oración, sino son las relaciones que se establecen entre todos los componentes, dichas relaciones suelen expresarse a través de estructuras sintácticas determinadas, por ejemplo: en la oración Juan besó a Pepita no es equivalente a la oración Pepita besó a Juan, ya que en la primera oración Juan tiene la función de ser sujeto además de que es el que está realizando la acción y en la segunda Pepita es la que está realizando la acción y Juan está fungiendo como objeto.

Por último, un aspecto que se tiene que considerar es el pragmático ya que contribuye de manera sustancial a la comprensión. Cuando alguna persona le pregunta a otra ¿Tienes hora? Y se le contesta Si, la persona que recibió la respuesta puede pensar que no entendió las intenciones del hablante, ya que este pretendía con la pregunta que se le proporcionara la hora.

De Vega y Cuetos (1999) mencionan que la comprensión inicia al principio con el análisis de los estímulos físicos que recibimos a través de nuestros sistemas sensoriales (ondas acústicas) con la finalidad de identificar unidades lingüísticas básicas (fonemas). Cuando ya se hallan identificadas las unidades lingüísticas, comienzan a funcionar los procesos para reconocer las palabras, en la cual se tienen que consultar en la memoria las representaciones de las palabras (léxico mental). Después de reconocer las palabras, es indispensable averiguar la relación que se establece en las diversas palabras que compone la oración, ya que es en ésta donde se encuentra el mensaje y no en las palabras aisladas donde no proporcionan ninguna información. Por último, se extraerá el mensaje de la oración, integrándose a los conocimientos previos.

Valle, Cuetos, Igoa y Del viso (1990a) mencionan que la comprensión se presenta cuando la persona es capaz de descifrar el significado de los signos acústicos (lenguaje oral) o gráficos) (lenguaje escrito), el significado terminará por integrarse a los conocimientos del ser humano. Este proceso (comprensión) a su vez tienen diversos procesos que se encargan de realizar una función.

Procesos Perceptivos:

- 1) Para que el mensaje se procese, los sentidos tuvieron que recolectarlo y analizarlo.
- 2) Lenguaje Oral: Identificación de las ondas sonoras que llegan al oído como fonemas de un idioma determinado.
- 3) El ser humano tiene que realizar una comparación entre la información procedente del exterior con información almacenada en la memoria a largo plazo.

Procesos de Reconocimiento de Palabras:

Cuando el individuo ya identificó los fonemas que componen dicha(s) palabra(s), ahora tendrá que buscar el concepto al que pertenece, contrastando dicha información con las representaciones de las palabras que dispone el oyente las cuales se encuentran situadas en un almacén de palabras llamado *léxico mental*.

Proceso Sintáctico:

Las palabras por lo regular no se encuentran aisladas sino que forman oraciones, teniendo que identificar las relaciones existentes entre ellas, debido a que las relaciones semánticas entre las palabras participan en el significado total de la frase u oración, mostradas por las relaciones estructurales (sintácticas).

Proceso Semántico y Pragmático:

El ser humano forma una estructura semántica, a partir del mensaje de la oración y posteriormente lo une a sus conocimientos. La comprensión finaliza cuando queda agregada a la memoria.

En algunos casos, el mensaje no está de manera literal, es ahí donde el oyente tiene que recurrir a la inferencia, contexto, gestos o entonación con que se dice, etc., con la finalidad de conocer lo que se trata de transmitir.

Producción.

Vega y Cuetos (1999) dicen que en *la producción*, el emisor al principio:

- 1) Inicia con una intención comunicativa, posteriormente,
- 2) Planifica el mensaje que pretende transmitir.
- 3) Selección de las estructuras sintácticas acorde al mensaje que se pretende emitir.

- 4) El emisor seleccionará entre todas las palabras de su léxico mental, las que se adecuen a las estructuras sintácticas y semánticas construidas y planificadas por el mismo.
- 5) Por último efectuará los diversos movimientos de tipo motor que le permitan expresar el mensaje a través de los diferentes fonemas para estructurar las diversas palabras que componen dichas oraciones.

Objeto de la Psicología del Lenguaje.

Herrmann (1974) menciona que de manera general el objeto de la psicología del lenguaje se resume en los siguientes rubros:

- I. El objeto de la psicología del lenguaje lo compone la situación lingüística y sus componentes.
- II. Tanto emisor como receptor se encuentran en relación social y de interdependencia recíproca.
- III. El emisor infiere sin reflexionar que el receptor no tiene la certeza total con respecto a una parte del contenido situacional, teniendo a su vez varias alternativas mentales.
- IV. El que emite el mensaje produce uno para disminuir la incertidumbre del oyente y reducir a una sola las posibilidades o alternativas mentales.
- V. El emisor al momento de producir un mensaje utiliza su léxico mental portando significados que tendrán que ser elegidos y ordenados de acuerdo a las reglas gramaticales (sintaxis). Dicha estructuración del mensaje, selección y disposición de los elementos lingüísticos se tendrán que realizar acorde con la finalidad del mensaje (reducción de las alternativas mentales) teniendo en consideración las reglas gramaticales.
- VI. Durante la producción del mensaje se pueden diferenciar tres procesos que están relacionados entre si:

- 1° Existe una disposición de la estructura significativa o significado (semántica) del mensaje, que tiene por finalidad el informar al receptor al receptor los significados lingüísticos, asimismo de las estructuras que se forman con los significantes.
- 2° Estructuración del mensaje de acuerdo a las reglas de la gramática (sintaxis).
- 3° Emisión de fonemas que consta dicho mensaje.

Estas tres etapas de producción del lenguaje, se resumen de la siguiente manera:

- A. Codificación semántica.
 - B. Codificación sintáctica.
 - C. Codificación fonética.
- VII. Durante la emisión del mensaje, el mismo puede tener una deformación, en la cual el receptor no puede extraer información, o la información está incompleta o incorrecta.
- VIII. A partir de que el receptor capta el mensaje y que dispone de la mismas clases de sonidos que el emisor, es decir, que los sonidos los convierte en fonemas y que además puede reconocer la estructura gramatical de la cual está compuesta y que a su vez pueda descifrar de manera semántica dicho mensaje, para que así exista una disminución de la incertidumbre o reducción de las alternativas mentales.

Mientras que se le llama codificación semántica, sintáctica y fonética a las etapas que realiza el emisor, para el receptor corresponde las siguientes:

- A. Decodificación fonética.
- B. Decodificación sintáctica.
- C. Decodificación semántica.

A continuación se presentarán los diversos componentes del lenguaje (fonología, semántica, sintaxis, pragmática) que aunque surgen de la lingüística, los retoma la psicolingüística, es decir, toman en cuenta los conocimientos (tales como las reglas para combinar dichos conocimientos), que constituyen una lengua para poder explicar la conducta lingüística:

1.2.1. Fonología.

Para Forns y Amador (1995), la fonología trata de la producción de sonidos y de las reglas de su combinación en secuencias adecuadas (éste término es una rama de una disciplina llamada lingüística). Los sonidos que estudia la fonología son llamados fonemas. Los fonemas son unidades mínimas de articulación y constituyen los elementos de la descripción fonológica; se distinguen esencialmente de los demás sonidos del habla en que, a pesar de no poseer una carga de significado propio, tienen la capacidad de distinguir parejas de palabras en un contexto; por ejemplo, en el caso de la pareja /peso/ /beso/, el elemento que varía en la pareja son los fonemas /p/ /b/. (Sánchez, 1983). El fonema es la abstracción de un sonido del habla. Una de las características que se pueden observar para ver si son o no fonemas es la prueba de permutación que consiste en cambiar un fonema por otro y si varía el significado del par de palabras quiere decir que dichos sonidos son fonemas.

Los sonidos de una lengua, se distinguen de los fonemas, porque se componen de un número infinito de ellos y los fonemas en cambio tienen un número limitado de sonidos que por sí solos carecen de significado, pero se pueden combinar entre ellos para formar signos; “por ejemplo, los fonemas /a/, /t/, /n/, /o/ tomados aisladamente no tienen significado alguno; pero si los ordenamos y los integramos de acuerdo con ciertas normas, podemos formar signos como /nota/ /nato/.” (Sánchez, 1983).

Dentro de nuestra lengua, que es el español (de México), se pueden identificar un número limitado de fonemas que son 23, divididos en 5 vocales y 18 consonantes:

VOCALES: /a/, /e/, /i/, /o/, /u/.

CONSONANTES: /b/, /s/, /ch/, /d/, /f/, /g/, /x/, /k/, /l/, /y/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /rr/, /t/, /sh/.

El fonema /s/ representa (además de éste fonema), al sonido castellano de la letra z en paz, o de la c ante e ó i en cera, cine, o de la x cuando inicia palabra o cuando va seguida de consonante como en Xochitl, extremo.

El fonema /b/ representa (además de este fonema) el sonido de la letra v como en vino, vela, lavar.

El fonema /x/ corresponde a la j de teja, jefe, o la g ante e ó i de general, regir. (No debe confundirse con la letra x de la escritura corriente, que se transcribiría como /ks/. (Seco, 1996).

El fonema /k/ representa (además de este fonema), al sonido castellano de la letra c ante a, o como en casa, comer; qu ante e, i como en querer, quinto.

El fonema /w/ no existe dentro del español, porque es un fonema de origen alemán, inglés y la traducción sería V como en Wagner ó U como en What.

Desde el punto de vista lingüístico, Trubetsky y los fonólogos de Praga (cit. en Sánchez, 1983), mencionan que en el momento de determinar los rasgos distintivos de un fonema, se puede realizar un análisis posterior del mismo, además, los fonemas de la lengua deberían de clasificarse a partir de las diferencias y semejanzas, que indiquen cada uno de ellos, en referencia a los demás fonemas del sistema.

Cuando se haya determinado cuáles y cuántos son los fonemas que compone una lengua, se conseguirá analizar cada uno de ellos, definiendo sus características articulatorias o sus rasgos de sonoridad; a las características que se acaban de mencionar, se les conoce como rasgos distintivos del fonema. Por ejemplo, en los fonemas /k/ y /g/, se sabe que el primero carece del rasgo de sonoridad y en el segundo aparece el rasgo de sonoridad.

Aparte del rasgo sonoro-sordo, existen otros rasgos distintivos, que permiten diferenciar los fonemas, entre ellos se encuentran la diferencia oral-nasal, dependiendo del lugar de las cavidades donde se hace resonar el fonema. Asimismo, se encuentran el rasgo labial, velar, alveolar o dental, según el punto de articulación del fonema correspondiente.

A continuación se presentarán las clasificaciones, tanto de las vocales como de las consonantes:

Clasificación de las Vocales.

Se les llama “fonemas vocálicos o vocales, aquellos que se realizan por la libre vibración de las cuerdas vocales al paso de la corriente de aire pulmonar; el chorro de aire sonoro no encuentra más oposición en las cavidades bucal y nasal que la indispensable para modificar su dirección, de modo que la corriente rebote, para finalmente salir por la boca”. (Sánchez, 1983).

Estos fonemas se clasifican tomando en cuenta tres variables articulatorias:

- ➡ El grado de abertura de la boca.
- ➡ La posición de la lengua.
- ➡ El grado de sonoridad.

Fonema a.

El fonema /a/ se realiza con la boca abierta y la lengua retraída hacia abajo.

El hueco de la lengua obliga a la corriente de aire sonoro, a rebotar en la parte central de la lengua; de tal manera que el fonema /a/ se clasifica como una vocal abierta (por el grado de abertura de la boca) y central (por la posición de la lengua). (Sánchez, 1983).

Fonema e.

Para la realización del fonema /e/, se tiene que colocar los labios en una posición intermedia para cerrar un poco la boca, y elevamos la lengua de modo que el predorso se aproxime hasta colocarse cerca de los dientes, pero en una posición intermedia en la cavidad bucal, se produce el fonema /e/, pues la corriente de aire rebota en la parte anterior de la cavidad.

Fonema o.

El fonema /o/, se efectúa poniendo los labios en forma de círculo, pero manteniendo (la lengua) el mismo grado de abertura y altura que en el fonema anterior, pero más elevado en la parte posterior.

Por lo tanto, los fonemas /e/ y /o/ son fonemas semiabiertos, por el grado de abertura de la boca; el primero es anterior por el punto de articulación y el segundo es posterior (posición de la lengua).

Fonema u.

En el fonema /u/, se acercan más los labios, hasta casi cerrarlos teniendo una posición en forma circular; se eleva un poco más la lengua en su parte posterior (postdorso).

Fonema i.

Al distender (causar una tensión violenta) los labios, con el mismo grado de abertura (casi cerrados) y la lengua elevada, con el predorso casi tocando los alvéolos (encías), se realiza el fonema /i/.

Por el punto de articulación (posición de la lengua), el fonema /i/ es anterior, el fonema /u/ es posterior y ambos son, por el grado de abertura (boca), fonemas cerrados.

Clasificación de las Consonantes.

Se les llama consonantes a los fonemas que en el momento de la salida del aire, sonoro o no, está total o parcialmente obstruida.

Para realizar la clasificación, se toma en cuenta los rasgos distintivos dividiéndolos según el lugar o punto de articulación (se consideran los órganos pasivos y activos que intervienen); Sánchez (1983) lo menciona con el nombre de lugar o zona de articulación (a esto se le podría considerar como órganos pasivos), este mismo autor señala que entre los órganos del aparato fonador, por su función articulatoria hay que destacar a los labios, los dientes, los alvéolos (también llamados encías), el paladar, el velo del paladar, la úvula o campanilla, la faringe y la glotis; al órgano que se pone en contacto con el lugar de articulación se le llama articulador (a éste se le puede llamar órganos activos).

La segunda división, tiene que ver con el modo de articulación, es decir, la disposición que adoptan los órganos para permitir el pasaje del aire.

Lugar o Zona de Articulación.

Fonemas Labiales o Bilabiales.

Los fonemas /p/, /m/ y /b/*, se les llama así (**labiales**) porque se realizan con ambos labios; por tanto, los órganos articuladores y la zona de articulación se apoyan en los labios.

Nota: * La distinción entre v y b es sólo ortográfica, pues en el lenguaje corriente se pronuncia la v como bilabial.

Fonemas Labiodentales.

El fonema /f/ es **labiodental** debido a que la zona de articulación se apoya en los dientes incisivos superiores y el órgano articulador que se utiliza es el labio inferior.

Fonemas Linguodentoalveolares.

Para la realización de estos fonemas, se usan para la zona de articulación, el borde de los incisivos superiores (/d/, /z/, /c/ [suave]**), la cara interior de los incisivos inferiores (para la /s/) y superiores (para la /t/) y la protuberancia alveolar, alvéolos o encías (para la /n/, /r/, -/rr/, /l/); el órgano articulador es la lengua.

Nota: ** La /z/ y la /c/ (suave combinándolo con la e ó la i), son sustituidas por la s, a este defecto se le denomina como seseo.

Fonemas Linguopalatales.

Los fonemas /y/***, /ch/, /ñ/, /sh/ se realizan tomando como zona de articulación el paladar y el órgano articulador es el predorso o la parte media del dorso.

NOTA: *** El fonema /ll/ en algunas regiones se sustituye por la /y/, defecto denominado yeísmo.

Fonemas Linguovelares.

La zona de articulación para realizar estos fonemas es el velo del paladar y el órgano articulador es la lengua, pero en este caso es la parte posterior o postdorso. Los fonemas linguovelares son: /g/, /k/, /x/.

Fonemas Sonoros y Sordos.

Se les llama fonemas sonoros, aquellos que implican vibración de las cuerdas vocales (sonido laríngeo).

FONEMAS SONOROS: /m/, /b/, /g/, /d/, /r/, /rr/, /l/, /n/, /y/, /ñ/.

Se les llama fonemas sordos, aquellos que no implican vibración de las cuerdas vocales.

FONEMAS SORDOS: /x/, /s/, /f/, /p/, /t/, /k/, /sh/, /ch/.

Modo de Articulación.

Fonemas Oclusivos.

Se les denomina fonemas oclusivos, a los que para su realización, dependen de una obstrucción --- oclusión --- y su correspondiente explosión.

Fonemas /b/ y /p/: es cuando los labios, obstruyen el paso del aire y luego lo dejan escapar mediante una breve explosión.

Fonemas /d/ y /t/: la obstrucción en este caso, la realiza a través del ápice de la lengua, que se coloca en la cara interna de los dientes y cuando explota la corriente de aire, se producen dichos fonemas.

Fonemas /g/ y /k/: existe también una leve explosión, pero ahora con el postdorso de la lengua en la zona velar.

Fonemas Fricativos.

Se les llama **fonemas fricativos**, porque la corriente de aire, se ve obligada a salir por una pequeña abertura y produce una fricción, al pasar entre los órganos que se le oponen.

Fonema /f/: el labio inferior se acerca al filo de los dientes superiores, dejando salir el aire a través de ellos (dientes superiores).

Fonema /s/: se aproxima el ápice de la lengua a los alvéolos (o encías) y la corriente de aire, se escapa entre los dientes superiores, produciéndose el **fonema /s/**.

Fonema /y/: al igual que en los fonemas anteriores, éste sucede al acercar el dorso de la lengua al paladar, con lo cual la corriente de aire produce el **fonema /y/**.

Fonema /x/: cuando se aproxima el postdorso de la lengua a la zona velar, escapando el aire, se realiza el **fonema /x/**.

Fonemas Africados.

La característica de **los fonemas africados**, es que no existe tanta fricción como en los fonemas anteriores, debido a que los órganos se encuentran un poco más separados, realizándose los **fonemas africados**; se puede encontrar en este tipo los siguientes fonemas:

Fonema /sh/ representándose fonéticamente como /s/: se origina al dejar salir una corriente de aire, entre el predorso de la lengua que se encuentra próximo a los alvéolos.

Fonema /ch/ ---la representación fonética también es /c/ ---: se produce cuando el dorso de la lengua, se aproxima al paladar, por cuyo hueco escapa la corriente de aire.

Fonema Lateral.

Fonema /l/: el aire sale por el espacio que queda, entre el borde de la lengua y los molares, de los dos lados o de un solo lado, según la costumbre individual.

Fonemas Vibrantes.

Se realizan cuando el ápice de la lengua, toca los alvéolos y rebota o vibra al paso del aire.

Fonema /r/: la vibración es simple.

Fonema /rr/: la vibración es múltiple.

Fonemas Nasales.

Estos fonemas se realizan a causa de una obstrucción de la cavidad bucal (el velo del paladar, ha descendido), que obliga al aire a salir por la nariz.

Fonema /m/: la obstrucción se realiza con los labios.

Fonema /n/: la obstrucción es causada por el predorso de la lengua, que se apoya en los alvéolos y el inicio del paladar.

Fonema /ñ/: la obstrucción se da, a partir del apoyo que hay del dorso de la lengua en el paladar.

Fonemas Nasales y Orales.

Se les llama **fonemas orales**, aquellos en donde la corriente aérea sale por la boca, es decir, cuando el velo del paladar está levantado, obstruyendo el pasaje a las fosas nasales.

Fonemas orales: /d/, /b/, /t/, /x/, /p/, /g/, /ch/, /f/, /l/, /k/, /r/, /rr/, /sh/, /y/, /s/.

Se les llama **fonemas nasales**, a los que se realizan por medio del escape de aire a través de las fosas nasales, es decir, el velo del paladar ha descendido.

Fonemas nasales: /m/, /n/, /ñ/.

Existen otras teorías que explican el desarrollo fonológico, entre las que se destacan las siguientes:

Teoría Estructuralista.

Esta teoría fue propuesta por Jakobson (1941; cit. en Acosta, 1996), diferenciando dos períodos en el desarrollo infantil: el balbuceo y el habla con significado.

En el transcurso del primer período, los niños producen una enorme variedad y cantidad de sonidos de una forma efímera.

Ya en el segundo período el desarrollo fonológico lo va adquiriendo de una manera innata y universal, a partir de un conjunto jerárquico de leyes estructurales. Jakobson menciona que los niños para adquirir la fonología aprenden el contraste de los rasgos más que de los sonidos; propone una forma de adquisición de los contrastes:

Primero. Contraste consonante-vocal (/p-a/).

Segundo. Contraste consonántico nasal-oral (/m-p/).

Tercero. Grave-agudo-labial-alveolar (/p-t/).

Según esta teoría los infantes adquieren el contraste nasal-oral y después las fricativas, africadas y líquidas.

Teoría De La Fonología Natural.

Dicha teoría la desarrolló Stampe (1969, 1971; cit. en Acosta, 1996). Este autor menciona que los infantes no adquieren un sistema fonológico sino comienzan con una serie de procesos innatos y universales, posteriormente aprenden a suprimir o limitar los procesos que no concuerden en su lenguaje.

Los diversos estudios mencionan cuatro tipos de procesos en la adquisición del sistema fonológico inglés:

- 1) Procesos de estructura de sílaba: existe una alteración en un grupo silábico de una palabra adulta (ej.: /bo/ por /bote/); /fanda/ por /bufanda/; /bombom/ por /tambor/; /palatano/ por /plátano/; /pal/ por /plan/.

- 2) Procesos de asimilación: “un sonido es asimilado a otro dentro de una misma palabra (ej.: /tata/ por /tapa/). (Acosta, 1996)”.
- 3) Procesos de sustitución: uno o unos sonidos son sustituidos por otros, básicamente, clases enteras de sonidos sin hacer referencia a los sonidos más próximos, por ejemplo: /plecha/ por /flecha/; /borro/ por /gorro/; /baleta/ por /maleta/; /wevo/ por /huevo/; /miel/ por /miel/; /mar/ por /mal/, etc.

1.2.2. Semántica.

Desde **el punto de vista de la lingüística, la semántica** estudia el significado de las palabras (Akmajian, Demers & Harnish, 1984; Fernández, Hervás & Báez, 1989; Lyons, 1993).

El significado es la capacidad que la palabra tiene de “representar” un concepto que está dentro del cerebro, de tal manera que el mismo concepto se reproduzca en el cerebro del que está escuchando.

En pocas palabras, el significado son ideas o conceptos (imágenes que sustituyen a los objetos, cosas, personas) que se pueden expresar a través de las palabras, tratando de hacer saber o querer decir algo del objeto, cosa, dibujo, fotografía, etc.

Los infantes como es bien sabido, empiezan a emitir primero palabras sueltas y éstas tratan de transmitir ideas complejas. Para poder comprenderlas se requiere de observar los contextos, entonaciones y gestos que produce el niño, por ejemplo: la palabra “ “mamá” puede significar “quiero a mi mamá”, “mamá ata mi zapato” o “ahí está mi mamá” (Craig, 1997)”.

La Teoría del Aprendizaje Representacional.

La teoría del aprendizaje representacional, explica como es que los infantes adquieren el significado de las palabras.

“Las palabras simples de cualquier lenguaje son símbolos convencionales o compartidos socialmente, cada uno de los cuales representa un objeto, un acontecimiento, una situación, un concepto u otro símbolo, presente en las esferas física, social o ideacional. Para cualquier

individuo no iniciado, sin embargo, lo que significa o representa un símbolo determinado es algo que al principio le es completamente desconocido: es algo que tiene que aprender. El proceso por el cual lo hace se denomina **aprendizaje representacional** y es paralelo al proceso por el cual las nuevas palabras llegan a representar para él los objetos o ideas a los que se refieren (sus referentes); o sea que los nuevos términos pasan a significar las mismas cosas que los referentes o a producir el mismo contenido cognitivo diferenciado que éstos (Ausubel & Sullivan, 1991)”.

El aprendizaje representacional se va presentando a finales del primer año de vida, en la cual “el niño adquiere la noción general de que es posible utilizar un símbolo para representar cualquier referente que signifique algo (Vg. cualquier significante) y, por consiguiente, para denotar lo mismo que el significante (Ausubel & Sullivan, 1991)”. Éste (niño) adquiere esta noción a través de la generalización, a partir de las múltiples exposiciones que son preparadas por las personas de más experiencia de su lengua materna: los referentes que son distintos tienen denominaciones diferentes y los distintos ejemplares del mismo referente tienen la misma denominación.

Cuando la noción se ha establecido dentro de la estructura cognitiva, existe ya un precedente para **el aprendizaje representacional** posterior de las palabras aisladas que representan algo. Por eso en el momento en que el infante se le presenta una palabra, por ejemplo: “perro” significa o equivale de modo representacional a una imagen---perro; por consiguiente la presentación del vocablo “perro” provocará la aparición de esta imagen.

Hipótesis de los Rasgos Semánticos.

Clark (1973 y 1974; cit. en Mayor, 1992) menciona que “el significado de una palabra no se adquiere de una vez. El niño aprende independiente y progresivamente los rasgos semánticos que constituyen el significado de las palabras. Al principio el significado se reduce a uno solo de sus rasgos, el más general; después se van añadiendo rasgos cada vez más específicos hasta que se completa el significado de acuerdo con el patrón de los adultos (Mayor, 1992)”, a esta teoría del desarrollo semántico le denominó Clark (1973; cit. en Dale, 1980) **hipótesis de los rasgos semánticos**; llegó a la conclusión de que los rasgos que más utilizan los infantes son los de tipo perceptual como **la forma, tamaño, textura, los de movimiento**. Al principio los que se añaden son los rasgos generales y con posterioridad los específicos.

Dentro del lenguaje infantil, se estudian diversos tipos de significados, que son importantes para la adquisición del vocabulario expresivo y comprensivo.

A continuación se presentarán los diversos tipos de significado que se abordan en el lenguaje infantil:

Tipos de Significados.

Significado Denotativo o Referencial.

Este tipo de significado lo utilizamos para referirnos a nombres propios de personas, lugares o cosas, por ejemplo: Ana, César, pelota, mamá, papá, perrito; también hacemos referencia a nombres para designar procesos o acciones, tales como “hablar”, “caminar”, “dormir” e “ir” (Berlo, 2000).

Cuando expresamos alguna palabra como “ “pelota” denota o se refiere al objeto pelota”; si hablamos la palabra “ “correr” denota o se refiere al proceso de correr, etc.” (Berlo, 2000).

Significado Léxico.

Este significado lo utilizamos, para referirnos a las palabras que designan clase de objetos, seres, eventos o características. “En semántica lingüística las palabras con significado léxico son los nombres, los verbos y los adjetivos (Acosta, 1996)”.

Con este tipo de palabras se pueden establecer categorías de palabras. “Las categorías son agrupaciones de distintos referentes (palabras) que tienen unas características o rasgos comunes. Por ejemplo, “los animales”, “la ropa”, “los utensilios”. La existencia de categorías o clasificación de los referentes por categorías depende de los criterios o rasgos definitorios que pueda establecer una persona. Ejemplos de categorías podrían ser: “los animales”, “los animales domésticos”, “los animales salvajes”, los pájaros”, etc. En lingüística estas categorías se identifican como campos semánticos o léxicos (Acosta, 1996).

A continuación se presentarán algunos tipos de significado léxico:

- I. **Significado como conjunto de rasgos semánticos.** Nosotros asignamos un significado a un referente (objetos, animales, etc.) o miembro de una categoría a partir de las características preceptuales y funcionales que posee. “Describir el significado léxico en términos de rasgos semánticos implica representar el significado de la palabra como una composición de rasgos definitorios. En **semántica lingüística** a los rasgos que definen un referente se les denomina **rasgos semánticos**. Estos rasgos pueden ser generales o específicos. **Los rasgos generales** son características referidas a tipo de seres, género, localización, etc. El significado de “hombre”, por ejemplo, puede ser descrito en términos de rasgos diferenciados como “humano”, “adulto” y “macho”. El rasgo de “humano” incluiría a su vez los rasgos de “animado” y “mamífero”. Un ejemplo de rasgos generales sería “animado, humano, mamífero, adulto . . . (Acosta, 1996)”. **Los rasgos específicos** son los que permiten diferenciar un referente (palabra) de otro dentro de la misma categoría de palabra, por ejemplo, al mencionar el significado de mujer tiene un rasgo específico como lo es el de “hembra” distinguiéndolo de “hombre” (a pesar de que poseen o comparten rasgos generales), debido a que el significado de “mujer” incorpora el rasgo de “hembra” en lugar de “macho”.

Cuando los niños utilizan las palabras, para asignarlas a una categoría, ellos suelen utilizar las **sobre---extensiones y sub---extensiones o infra---extensiones.**

- II. **Sobreextensión de significado.** Se entiende como la utilización de una palabra para nombrar a una extensa variedad de referentes (animales, objetos, vehículos, etc.), por ejemplo: un niño cuando ve un gato, vacas, ovejas o a otro tipo de animales, los nombra con la palabra “perrito”, esto se debe a que el niño crea una categoría que se basa en rasgos semánticos limitados, en este caso agrega solamente los rasgos de “animal” y “cuatro patas” y deja afuera otros tipos de rasgos como son: el tamaño, sonido, forma de moverse, etc.
- III. **Infraextensión de significado.** Es cuando se utiliza una palabra para nombrar a un cierto tipo de referentes (animales, objetos, utensilios, vehículos, etc.) en una categoría. Por ejemplo, un niño nombra con la palabra coche, nada más a los coches que van en la calle bajo la ventana de él, pero no nombra a los coches que ve

estacionados o en los que se sube. “Mientras que la sobreextensión puede ser explicada como una adquisición incompleta de rasgos semánticos, la infraextensión puede ser entendida como los prototipos de los niños derivados de la experiencia limitada (Acosta, 1996)”.

Las sobre---extensiones y/o infra---extensiones se presentan debido a que los niños cuentan con un número limitado de palabras, por lo que tienen que utilizar las que conocen, acercándose a lo que quieren expresar. Cuando el niño comienza a aprender los nombres de los diferentes subtipos, desaparecen las mismas, por ejemplo: si el niño no conoce la palabra caballo, pero conoce perro, le llamará así (perro); sin embargo, el día que aprenda la palabra caballo va a nombrar a cada cual por su nombre.

Hiperonimia, Hiponimia y Cohiponimia.

El hiperónimo es una palabra, en la cual el significado de ésta, incluye a otras palabras con diferente significado, pero compartiendo una característica o rasgo, conociéndose como **hipónimos**.

Los cohipónimos son palabras que se relacionan entre sí. Por ejemplo:

HIPERÓNIMO	HIPÓNIMOS	
	VACA	
ANIMAL	CABALLO	COHIPÓNIMOS
	BURRO	

En resumen, los niños a partir de que van asociando en su cerebro tanto la palabra como la imagen que representa esa palabra, van aprendiendo los diversos nombres que están asignados a las cosas, animales, seres humanos, etc., además los niños aprenden los diversos rasgos que le permiten diferenciar entre una cosa y otra, entre un animal y otro, entre una persona y otra, accediendo y enriqueciendo su léxico o vocabulario.

1.2.3. Sintáxis.

Este componente llamado sintaxis, se define como “la parte de la gramática que estudia la manera como se combinan y ordenan las palabras para formar oraciones; analiza las funciones que aquellas desempeñan, así como los fenómenos de concordancia que pueden presentar entre sí (Munguía, Munguía & Rocha, 2000)”; está constituido por diversas reglas sintácticas aceptadas por los individuos que comparten un idioma para modular palabras y combinarlas formando oraciones. Dichas oraciones están compuestas, “entre otras cosas, de **1)** palabras conectivas (preposiciones, conjunciones); **2)** palabras designativas (artículos, adjetivos demostrativos); **3)** inflexiones indicativas de cantidad, género, persona, tiempo, manera y modo; **4)** reglas sobre el orden de las palabras, que añaden un significado basado en las relaciones entre éstas (Ausubel & Sullivan, 1991)”.

Hablando del lenguaje infantil, los niños comienzan a producir sus primeras palabras finalizando el 1er año de vida, conforme va pasando el tiempo, éstos van aprendiendo más palabras. Antes de que el infante aprenda a unir dos o más palabras, emite palabras sueltas, es decir, expresiones de “una sola palabra que la utilizan para expresar una oración con significado completo, algo que los lingüistas llaman holofrases (Bee & Mitchell, 1987)”; en muchas ocasiones son usadas para señalar objetos, que en combinación con la entonación, el contexto, le permite al escucha ver que es lo que el niño trata de decir.

Primera Etapa Gramatical.

Brown desde el punto de vista psicolingüístico (Bee & Mitchell, 1987 y Craig, 1997) menciona que alrededor de los 2 años (primera etapa gramatical) comienzan a aparecer las oraciones de 2 términos o palabras que representan relaciones distintas: “mami calcetín”, “suéter silla”, “mami abrigo” o “más leche” (Bee & Mitchell, 1987). Este mismo autor llama a este tipo: habla telegráfica, se le denomina de esta manera debido a que el lenguaje producido por los niños se asemeja a un telegrama, en éste (telegrama) se incluyen palabras esenciales por lo regular: nombres o sustantivos, verbos y modificadores; dejando a un lado las posiciones, los verbos auxiliares, y cosas parecidas.

No nada más se presenta en el habla espontánea del infante, sino en las imitaciones que pueda realizar, por ejemplo: si una persona “le dice a un niño de 20 a 24 meses de edad “Estoy jugando con los perros”, es probable que el niño le diga “Juega perro”, o “Yo juego perro” (Bee & Mitchell, 1987), observándose que se omite el verbo auxiliar (estoy), la terminación del gerundio (ando), la preposición (con), el artículo (el) y la terminación plural (s). En Craig (1997), Brown menciona que existen dos tipos de palabras en el habla telegráfica, denominadas palabras informativas y palabras funcionales (o funcionadores). Las primeras son palabras de contenido como son los sustantivos, verbos y adjetivos. Las segundas son las inflexiones, los verbos auxiliares y las preposiciones.

Aparte de Brown, existen otros autores que han hablado acerca del habla de dos palabras, entre ellos se encuentran Martín Braine y Dan Slobin.

Braine (cit. en Bee & Mitchell, 1987 y Craig, 1997) desde el punto de vista de la lingüística es uno de los primeros en proponer un tipo de gramática (para las frases de dos términos) llamada pivotal. Este tipo de gramática es un “sistema de formación de oraciones de dos términos que emplean los niños de dos años (Craig, 1997)” compuestas por verbos de acción (“ve”), preposiciones (“fuera”) o pronombres posesivos (“mio”), estas palabras se les denomina pivote, por lo regular lo usan los niños como primera palabra; los infantes unen a esta una segunda palabra denominada palabra X o abierta, que por lo regular son sustantivos; “por ejemplo , “mira” es una palabra pivote que puede asociarse con cualquier palabra abierta, para formar oraciones de dos términos: “mira, leche”, “mira, mamá” o “mamá mira” (Craig, 1997)”.

Slobin (1972; cit. en Craig, 1997) desde el punto de vista psicolingüístico, a través de las oraciones de 2 términos estudió los significados que transmitan las frases de niños de 2 años. Algunos de los conceptos que podían comunicar los niños son:

Identificación: “Mira perro”; Lugar: “Libro aquí”; Inexistencia: “Cosa ida”; Negación: “No lobo”; Posesión: “Dulce mī”; Atribución: “Coche grande”; Agente----Acción: “Mamá va”; Acción---Lugar: “Siento silla”; Pregunta: “¿Dónde pelota?”.

Segunda Etapa Gramatical.

Brown (cit. en Bee & Mitchell, 1987 y Craig, 1997) menciona que la segunda etapa gramatical comienza con la utilización por parte de los niños de las inflexiones gramaticales, siguiendo durante varios años. A una edad temprana aparecen tanto las preposiciones como los plurales. Además de estos elementos gramaticales, el niño comienza a usar los verbos irregulares como en fue o vió.

En esta etapa, los niños al momento de utilizar y aprender algunas reglas gramaticales tales como verbos irregulares, superlativos, lo generalizan a todos los casos, aplicándolo como regla general. Por ejemplo: el niño en vez de decir roto dice rompido, fue dice fuido, puso dice ponido. Los niños produjeron nuevas formas de los superlativos (más malo, lo más malo y lo más peor), a este tipo de fenómeno se le conoce como sobre---generalización o sobre---regularización; suele presentarse entre los 3 y 5 años de edad.

Tercera Etapa Gramatical.

Brown (cit. en Craig, 1997) señala que la tercera etapa gramatical se caracteriza porque los niños aprenden a modificar oraciones simples; también inician con la utilización de formas negativas, imperativas, así como la realización de preguntas que lleven si y no. Cuando empiezan a usar las oraciones negativas, los infantes emiten dicho término negativo (no) al inicio, expresando conceptos de inexistencia (“no bolsa”), rechazo (“no más”) y negación (“no sucio”); más sin embargo, en el momento de producir las oraciones, dichos infantes no usan los verbos auxiliares o también omiten los verbos, como en “Yo no llorando”, “No ardillas”. Cuando el niño produce una oración en forma interrogativa, todavía no ha aprendido a colocar el verbo, por ejemplo: ¿Por qué ahora descansa él?.

Este mismo autor menciona que en la última etapa gramatical, entre los 5 o 6 años, el lenguaje que muestra un niño es parecido a la de un adulto. Tiene la capacidad de construir oraciones complejas y poder entenderlas, en su mayoría. Se siguen presentando errores como la dificultad de emitir y comprender oraciones pasivas (“El alimento es comido por el gato”), más sin embargo, se les facilita las oraciones en forma activa “(El gato se está comiendo su alimento”).

Por supuesto, el lenguaje infantil sigue desarrollándose, además de que aumenta el vocabulario y con posterioridad el infante va aprendiendo oraciones que son más complejas. Lo verdaderamente significativo, se presenta entre 1-5 años de edad, ya que en un principio se emiten palabras aisladas, pero desde el momento que empiezan a aprender enunciados negativos, imperativos u oraciones complejas, las estructuras sintácticas se van ampliando considerablemente, permitiéndoles a los infantes expresarse y comunicarse de manera que se acerque a las estructuras sintácticas del lenguaje adulto.

1.2.4. Pragmática.

El componente pragmático “estudia el funcionamiento del lenguaje en contextos sociales, situacionales y comunicativos, es decir, se ocupa del conjunto de reglas que explican o regulan el uso intencional del lenguaje, teniendo en cuenta que se trata de un sistema social compartido y con normas para su correcta utilización en contextos concretos (Acosta, 1996)”.

Los niños además de aprender la fonología, sintaxis, también aprenden “**la pragmática o función social del lenguaje**, es decir, aprenden que cada elección particular de los signos lingüísticos está determinada por el contexto social y expresa funciones, valores, etc. (Craig, 1997)”;

las palabras específicas que se usan, así como la sintaxis, el tono de voz van a depender de la relación social que existe entre el hablante y el oyente o escucha. Los niños requieren de tiempo para poder asimilar las reglas y usarlas en las intervenciones comunicativas que tenga con los oyentes, el logro se da a partir de la ayuda proporcionada por los cuidadores por ejemplo: “no le hables así a tu abuela (Garvey, 1984; cit. en Craig, 1997)”. De manera general, el niño va adaptándose a un rol social, a percibir grados jerárquicos y el comportamiento lingüístico del interlocutor en diferentes ambientes de tipo social, de modo que el infante aprende de manera gradual habilidades necesarias para usar el lenguaje en diversos contextos y con diferentes interlocutores, es decir, el infante además de “comprender reglas o normas socioculturales que regulan los intercambios comunicativos, aprenderá a saber cómo y cuándo aplicarlas, y por último tener la capacidad para construir enunciados coherentes en cooperación con el interlocutor (componente discursivo) y saber cómo reparar los conflictos comunicativos e incrementar la eficacia del intercambio (componente estratégico) (Lomas, Osoro y Tusón, 1993; cit. en Acosta, 1996)”.

Funciones del Lenguaje desde la Perspectiva Lingüística.

Dentro de la perspectiva **funcional** (dentro de la disciplina llamada **lingüística**) consideran al lenguaje como instrumento de interacción social y comunicación. Es una actividad que tiene una finalidad general, la comunicación, de ahí que se deriven finalidades específicas denominadas **funciones**.

Las funciones comunicativas son unidades abstractas y amplias que reflejan la intencionalidad comunicativa del hablante. Se refieren a la motivación del hablante, a las metas y fines que quiere conseguir al comunicarse con el oyente (Acosta, 1996).

“Desde **la perspectiva funcional** (lingüística), el niño modifica las palabras y estructuras gramaticales de acuerdo con el mensaje que pretende transmitir (intencionalidad) y con la situación en la que tiene lugar la comunicación. (Acosta, 1996).

En este sentido se ha observado que en el lenguaje infantil, los infantes usan diversas funciones, entre las que se encuentran:

Halliday (1975; cit. en Acosta, 1996) propone una clasificación de **funciones** que las distribuye en tres fases:

Fase 1 (10-18 meses). Se pueden presentar hasta 7 funciones distintas:

- I. **Instrumental:** el infante usa el lenguaje, para satisfacer sus necesidades; utilizando como forma de expresión “yo quiero”.
- II. **Reguladora:** se utiliza el lenguaje, para controlar, modificar o regular la conducta de los demás. A diferencia de la función instrumental, ésta tiene la característica de que el centro de atención es el ser humano y no el objeto. Una expresión que se puede usar para este tipo de **funciones** es “haz lo que te digo” (Acosta, 1996).
- III. **Interactiva:** el lenguaje se usa como medio para relacionarse con las personas. Una expresión que se podría utilizar para caracterizar a esta **función** es: juguemos juntos.

- IV. **Personal:** el lenguaje es utilizado para manifestar la propia individualidad, teniendo como finalidad: el exponer y afirmar la personalidad frente a otras personas. Se usan expresiones del tipo: “¡yupi!”.
- V. **Heurística:** se usa el lenguaje, para investigar la realidad y aprender sobre las cosas. La expresión característica es: “¿porqué?”.
- VI. **Imaginativa:** el lenguaje es usado dentro del juego, creando o recreando el entorno dependiendo de los gustos del hablante, para que las cosas sean como él quiere. Una expresión que se puede utilizar es: “¡era un monstruo peludo!”.
- VII. **Ritual:** lenguaje de los buenos modales.

Fase 2 (18-24 meses). En esta etapa se presentan dos **funciones** principales:

- VIII. **Pragmática o “el lenguaje en cuanto acción”.** Proviene de las **funciones instrumental y reguladora.**
- IX. **Matética o “el lenguaje en cuanto aprendizaje”.** Surge de las **funciones personal y heurística.**

En esta fase puede aparecer una **función** más, pero depende de la experiencia que el propio niño tiene con las anteriores **funciones:**

- X. **Informativa:** el lenguaje se usa como medio para transmitir mensajes, dar información. Una de las expresiones que caracteriza la **función** es “tengo algo que decirte”.

La función matética facilita el desarrollo del vocabulario, mientras que la **pragmática** está vinculada al desarrollo de la sintaxis.

Fase 3 (a partir de los 24 meses). Se inicia el sistema adulto. Se presentan dos **funciones** básicas:

- XI. **Ideacional:** el lenguaje se usa para hablar sobre el mundo real. Viene de la **función matética.**

- XII. **Interpersonal:** el lenguaje se utiliza para participar en la situación de habla. Proviene de la **función pragmática.**

Por otra parte Del Río (1993; cit. en Acosta, 1996) diferencia entre funciones, habilidades y exponentes lingüísticos:

Las funciones pragmáticas que menciona este autor son: informar, obtener información.

Habilidades comunicativas: conjuntos de estrategias verbales y no verbales mediante los cuales las personas llevan acabo determinados objetivos comunicativos concretos. Ejemplos: “hacer y rechazar ofrecimientos corteses”, “explicar y entender chistes”, etc.

Las habilidades comunicativas son conceptos que tienen menos abstracción a comparación de **las funciones**, las cuales se pueden considerar como sub-componentes de estas (funciones). Por ejemplo: la función “obtener información”, de la misma se pueden desplegar diversas **habilidades** entre las que destacan las siguientes:

Preguntar direcciones, Pedir la opinión a alguien, Preguntar a alguien sobre sus sentimientos.

Exponentes lingüísticos: son los aspectos formales del lenguaje. Por ejemplo al utilizar **la habilidad comunicativa** de “disculparse” se pueden utilizar diversas formas lingüísticas para que se presente la misma (habilidad de disculparse), entre las que se encuentran las siguientes:

- a. Perdóneme
- b. Lo siento
- c. Yo no quería

Las diferentes taxonomías contemplan la plurifuncionalidad del lenguaje, es decir, que al momento de mencionar una expresión puede expresar un sin fin de funciones al mismo tiempo.

La Conversación.

La conversación puede entenderse como una secuencia interactiva de actos de habla o como resultado del intercambio comunicativo, entre dos o más interlocutores, que se inscribe en un contexto social y se ejecuta aplicando ciertas habilidades específicas (**funciones**), esto es, la competencia comunicativa (Mayor, 1991; cit. en Acosta, 1996). En **la conversación** se pone de manifiesto la capacidad del sujeto para elaborar mensajes lingüísticos bien contruidos y adecuados a los objetivos del intercambio, así como las demandas que el contexto impone a la conducta lingüística (Belinchon et. al., 1992; cit. en Acosta, 1996).

Tal estudio ha empleado tres aspectos relacionados entre sí:

- 1) **La organización formal de las conversaciones.** El niño tendrá que aprender el papel de rol de emisor y oyente, interviniendo cuando es su turno y dejando que hable su interlocutor mientras dure su turno.
- 2) **El desarrollo de la capacidad para mantener el significado (mantenimiento del tema).** Al momento de que existe o se establece una conversación, se origina una actividad intencional efectuándose en situaciones cooperativas. La contribución del **“principio cooperativo”** lo realiza Grice (1975; cit. en Acosta, 1996):
 - i. **Principio cooperativo o de cooperación de Grice:** “Haga que su contribución a la conversación sea, en cada momento, la requerida por el propósito o la dirección del intercambio comunicativo en el que está usted involucrado” (Escandell, 1993).
- 3) **La capacidad del niño para adaptarse a los participantes, roles y situaciones.** Durante la conversación, los interlocutores deberán de adaptarse al punto de vista de la otra persona, así como a las demandas de la situación en la que se produce el intercambio. Para que el niño se adapte al punto de vista del interlocutor, tendrá que presentar un carácter social (no egocéntrico) en su lenguaje y poder transmitir información sobre referentes precisos (no ambiguos).

Un aspecto que se debe de tener en cuenta al adoptar el punto de vista del otro es el desarrollo de las habilidades deícticas. El niño tendrá que dominar estos recursos (deícticos) para funcionar como comunicador, pues codifican gran parte del significado que se transmite en la conversación. La deixis se divide por lo regular en tres:

Deixis de persona: este tipo de deixis muestra quién es el hablante y quién el oyente; además indica a otros en el acto comunicativo. Ejemplos: *pronombres* (yo, mí, me, mío, tú, etc.), *los nombres comunes* (maestro, niño, etc.), *los nombres propios* (Carmen, Andrea, etc.).

Deixis de lugar: son palabras que se refieren a dónde está el hablante y el oyente en el momento del intercambio. Ejemplos: aquí, allí, éste, ésta, esto, etc.

Deixis de tiempo: palabras que designan cuándo tiene lugar el intercambio. Ejemplos: ahora, luego, ayer, etc.

Otro tipo de deixis que se pueden presentar es la de discurso, que indica algo de lo que se ha hablado con anterioridad, y la deixis de función, muestra la relación social entre hablante y oyente.

En resumen, la Lingüística y la Psicolingüística son importantes. La primera, porque a través de los elementos estructurales de cada componente: fonología (estudio de la producción de sonidos, es decir, los fonemas); semántica (estudio del significado de las palabras); sintaxis (estudio de la estructuración de las oraciones) y pragmática (estudio del uso o función del lenguaje), podemos conocer e identificar como está compuesto nuestro lenguaje y al momento de realizar una evaluación podemos detectar, diagnosticar, en que componente y que elemento de éste tienen dificultad los individuos.

La segunda, porque para poder hablar de conducta lingüística es necesario que haya **un emisor** (lenguaje expresivo o producción en donde el individuo tenga una intención comunicativa; planifique el mensaje que pretende transmitir; seleccione las estructuras sintácticos de acuerdo al mensaje que pretende transmitir; elija una o más palabras almacenadas en el léxico, de acuerdo a las estructuras sintácticas y semánticas que él mismo planificó; realizar diferentes movimientos de tipo motor que le dejen emitir el mensaje por medio de los diversos fonemas, teniendo como finalidad la estructuración de las distintas palabras que componen dichas oraciones) y **un receptor** (lenguaje receptivo o comprensión en donde el individuo pueda identificar los sonidos llamados

fonemas de un idioma determinado y compare con los sonidos que tiene almacenados en la memoria; buscar el concepto al que pertenece, contrastándolo con las palabras situadas en el léxico mental; identificar las relaciones que existen entre las palabras de dicha oración; formación de una estructura semántica a partir de la oración; el oyente tendrá que descifrar lo que el emisor trata de transmitir recurriendo a la inferencia, contexto, gestos, entonación) que se encuentren en comunicación recíproca. Dicha comunicación se puede establecer aun cuando emisor y receptor estén alejados en tiempo y espacio. Herrmann (1974) menciona otras características que presenta la conducta lingüística:

- 1) Función de mensaje (función comunicativa).
- 2) La conducta lingüística se realiza a través de los órganos de articulación y emisión de la voz.
- 3) La expresión se realiza en el marco de la comunicación.

Los dos procesos que menciona la psicolingüística son importantes (comprensión y producción) porque nos permite ver que es lo que hacen los seres humanos para producir y comprender un mensaje, que les permita la comunicación recíproca (entre emisor y receptor) y poder establecer una interacción social a través del lenguaje.

CAPÍTULO 2. DESARROLLO DEL LENGUAJE INFANTIL.

Desde el nacimiento, el ser humano se comunica con las personas que se encuentran a su alrededor (padre, madre, hermanos, etc.), en un principio es a través de sonidos (llorar, balbuceos) que no son comprendidos, pero que llevan un significado (tener hambre, necesidad de ser cambiados, etc.); con posterioridad se van presentando las primeras palabras, aunque todavía no presentan una sintaxis (estructuración de las oraciones), más sin embargo se auxilian de gestos para que exista una comprensión de lo que quieren comunicar. Al finalizar esta etapa ya se presenta el lenguaje estructurado, que es un lenguaje ya entendible, ¡claro!, cuando no hay ninguna lesión en el ámbito cerebral o inmadurez en el aparato fono articulador.

Debido a lo anterior, es importante presentar el desarrollo del lenguaje, ya que nos va dando pauta como se va formando el mismo, durante los primeros años hasta la edad preescolar, en cada uno de los componentes.

2.1. Desarrollo del Componente Fonológico.

El proceso de adquisición fonológica comienza desde el nacimiento con la emisión de los primeros sonidos *-etapa prelingüística-* y se continúa de forma progresiva y graduada hasta la edad de los cuatro años aproximadamente, en donde la mayoría de los sonidos aparecen discriminados en palabras simples. El proceso se termina de completar, en el caso del español, a la edad de los seis o siete años, cuando se dominan determinadas sílabas (*“pal”[cvc]* y *“pla” [ccv]*, *etc.*) y fonemas complejos (*/r / y / rr /*). (Acosta, 1996).

A partir del año y medio el niño comienza a desarrollar rápidamente su sistema fonológico que culmina a los cuatro años con la supresión de la mayoría de los procesos de simplificación del habla utilizados hasta ese momento y, por tanto, con la adquisición de casi todos los sonidos de su lengua. Entre los cuatro y los siete años puede dominar los sonidos que más se les dificulta o los más difíciles, produciendo todos los sonidos correctamente.

Centrándonos en el proceso de adquisición de las clases de sonidos, se tiene la siguiente secuencia de adquisición en español (Serra, 1979; Bosch, 1982; cit. en Acosta, 1996):

En cuanto a los fonemas simples (fonemas nasales, fonemas oclusivos, fonemas fricativos, fonemas líquidas, etc), se señala que los fonemas nasales son los primeros que se adquieren; en segundo lugar los oclusivos y fricativos; y en tercer y último lugar las vibrantes múltiples y laterales.

En cuanto a los grupos consonánticos (nasal seguida de consonante, /s/ seguida de dos consonantes, consonante seguida de la líquida / l /, consonante seguida de la líquida / r /, líquida seguida de una consonante) y diptongos (dipthongos crecientes: “ia”, “ie”, “io”, “iu”, “ua”, “ue”, “ui” y “uo”; diptongos decrecientes: “ai”, “ei”, “oi”, “au”, “eu”, y “ou”), se constata que generalmente, los grupos consonánticos formados con líquidas aparecen más tarde que el resto de los grupos consonánticos, y que la adquisición de diptongos decrecientes es posterior a la de los crecientes.

2.2. Desarrollo del Componente Semántico.

Monfort y Juárez (1989; cit. en Acosta, 1996) señalan una serie de etapas evolutivas a nivel de comprensión:

- 1) A los 12 meses, el niño entiende más o menos tres palabras diferentes.
- 2) Entre los 12 y los 18 meses, hay un registro más lento y la cantidad anterior aumenta hasta 20.
- 3) Hacia los 24 meses, existe un aumento muy rápido y el niño suele entender unas 250 palabras diferentes.
- 4) Hacia los 36 meses, en un niño sin alteraciones del lenguaje, el crecimiento del vocabulario es importante. Cada día aparecen palabras nuevas coincidiendo con un mayor uso del lenguaje.
- 5) Hacia los cuatro años este crecimiento se acentúa, el niño comienza a jugar con el lenguaje y formula numerosas preguntas. En estas edades, el niño incorpora nuevos rasgos de significado a las primeras palabras conocidas.
- 6) Hacia los cinco años el promedio de palabras que comprende oscila entre las 2000 y las 2200.

7) A los seis años comprende una media de 3000 palabras.

En relación a la producción, el mismo autor menciona que, aunque es difícil saber el número de palabras diferentes que los niños pueden producir, se estima que el vocabulario de producción es aproximadamente la mitad del vocabulario comprensivo.

Los trabajos realizados por Piaget (1962; cit. en Acosta, 1996) en niños de tres a seis años hablan de un lenguaje ante todo egocéntrico, con mucho monólogo en las situaciones de interacción.

Entre los cuatro y los siete años dicho lenguaje alcanza el 40 ó 45% de la producción. Su finalidad primordial será satisfacer impulsos o necesidades, no se comunican ideas.

Entre los siete y los ocho años, el lenguaje egocéntrico ha bajado al 20 ó 25%. La pronta socialización de los niños en guardería o en educación infantil, posibilitan un lenguaje menos egocéntrico.

Aún cuando no se ha presentado un registro exhaustivo del tipo de palabras que utilizan los niños en estos primeros años la recopilación de diversos estudios en niños sin problemas de lenguaje (Dale, 1980; Rondal, 1980, 1982; Espin, 1987; cit. en Acosta, 1996) permiten describir, a grandes rasgos, la evolución de los distintos significados (*significado léxico y significado gramatical; este último es el que se va a tratar a continuación*):

- A. A los 24 meses aparecen las preposiciones “*a*”, para denotar una relación (“*a tí*”, “*a ver*”), “*de*”, para expresar posesiones en las que el poseedor es una persona y el poseído una persona o parte de ella, y “*para*”, que se utiliza para indicar beneficiario (*silla pa’ mamá*).
- B. Entre los 30 y 36 meses aparecen las preposiciones de lugar “*en*”, “*sobre*” y los adverbios de lugar “*debajo*” y “*detrás*”.
- C. Entre los 36 y 42 meses se observa el uso de las preposiciones “*a*”, “*sobre*” y “*bajo*” para expresar lugar. La preposición “*con*” es utilizada para manifestar acompañamiento.

- D. A los 48 meses se utiliza la preposición “*con*” significando instrumento.
- E. A los cuatro años y medio aparecen los adverbios de tiempo “*hoy*”, “*ayer*” y “*mañana*”.
- F. A los cinco años y medio se utiliza la preposición “*ante*” y los adverbios de tiempo “*después*” y “*mientras*”. Por término medio los niños de estas edades comprenden los contrastes espaciales: *delante-detrás, arriba-abajo, derecha-izquierda, enfrente de-al lado de, etc.*

2.3. Desarrollo del Componente Sintáctico.

Existen diversos autores que han intentado explicar los patrones evolutivos de adquisición del componente sintáctico, entre ellos se encuentra Río y Vilaseca (1988; cit. en, Acosta, 1996), integrando las descripciones de autores tales como Cristal (1981; cit. en Acosta, 1996), Rondal (1982; cit. en Acosta, 1996) y Bouton (1976; cit. en Acosta, 1996), distinguen cuatro etapas: *Prelenguaje, Primer desarrollo sintáctico, Expansión gramatical y Últimas adquisiciones*, presentando a continuación los rasgos más significativos de cada etapa:

Prelenguaje.

0-6 MESES. Vocalizaciones no lingüísticas biológicamente condicionadas. Escasa influencia de la lengua materna sobre aspectos productivos.

6-9 MESES. Las vocalizaciones empiezan a adquirir algunas características del lenguaje propiamente dicho, tales como entonación, ritmo, tono, etc.

9-10 MESES. *Preconversación:* el niño vocaliza más durante los intervalos que deja el adulto, al mismo tiempo que intenta espaciar y acortar sus vocalizaciones para dar lugar a alguna respuesta del adulto.

11-12 MESES. Comprende algunas palabras familiares. Sus vocalizaciones son más precisas y controladas en cuanto a altura tonal e intensidad. Agrupa sonidos y sílabas repetidas a voluntad.

Primer Desarrollo Sintáctico.

12-18 MESES. Surgen las primeras palabras funcionales; en ellas se da, por lo general, una sobre extensión semántica y así, por ejemplo, llama “*perro*” a todos los animales.

18-24 MESES. Aparecen los enunciados de dos elementos. Con anterioridad se presenta un período transicional donde las secuencias de una sola palabra empiezan a aparecer unidas, pero sin la coherencia prosódica que caracteriza a una oración, ya que suelen hacer una pausa entre las dos palabras (por ejemplo: “*papá // aquí*”). Uso de oraciones negativas mediante el “*no*” aislado o bien colocándolo al principio o final del enunciado (ej: “*omí no*”, ‘dormir no’). Aparecen las primeras interrogativas marcadas con *¿qué?* y *¿dónde?*.

24-30 MESES. A este período suele denominársele “*de habla telegráfica*”, al no aparecer en ellos las principales palabras-función, tales como *artículos, preposiciones, flexiones de género, etc.*, que no formarán parte de sus locuciones hasta el final de esta etapa. Este intervalo de edad se caracteriza por la aparición de secuencias de tres elementos, con la estructura principal de *N-V-N (nombre, verbo, nombre)*, como en “*nene come pan*”.

Expansión Gramatical.

30-36 MESES. La estructura de las frases se va complejizando, llegándose a la combinación de cuatro elementos. Empiezan a aparecer las primeras frases coordinadas (por ejemplo, “*mamá no está y papá no está*”). Aumenta la frecuencia de uso de las principales flexiones, sobre todo las de género y número, junto a nuevas formas rudimentarias de los verbos auxiliares *ser* y *estar*. Aparecen los pronombres de primera y tercera persona y los artículos determinados *el* y *la*. Los adverbios de lugar también están presentes en las oraciones simples que se emiten en este período.

36-42 MESES. El niño aprende la estructura de las oraciones complejas de más de una cláusula con el uso frecuente de la conjunción *y*. Aparecen las subordinadas con *pero* y *porque*, así como el uso rudimentario de los relativos con *que*. En las oraciones negativas integra la partícula en la estructura de la frase (por ejemplo, “*el niño no ha dormido*”). Los marcadores interrogativos de las frases también van complejizándose. El uso prácticamente correcto de los verbos auxiliares *ser* y *haber* permiten al niño, en estos momentos, usar el pasado compuesto (“*el*

muñeco ha comido”). Aparecen, asimismo, las perifrásticas de futuro (por ejemplo, “*voy a saltar*”).

42-54 MESES. Las diversas estructuras gramaticales se van complementando mediante el empleo de pronombres posesivos, verbos auxiliares, etc. Se observa una eliminación progresiva de los errores sintácticos. Comienzan a aparecer las estructuras pasivas, así como otras formas complejas de introducir frases nominales (por ejemplo, “*después de*”, “*también*”. . .), aunque estas estructuras no terminarán de consolidarse hasta los nueve o diez años. Se usan correctamente las principales flexiones verbales: presente, pretérito perfecto, futuro (*en forma perifrástica*) y pasado. Las distintas modalidades del discurso (*afirmación, negación e interrogación*) se hacen cada vez más complejas. El dominio de las preposiciones también aumenta; se utilizan con frecuencia las de tiempo y las de espacio aunque, en ocasiones, no de la forma correcta.

Últimas Adquisiciones.

> **54 MESES.** El niño aprende estructuras sintácticas más complejas: *pasivas, condicionales, circunstanciales de tiempo, etc.*, y va perfeccionando aquellas con las que ya estaba familiarizado.

Respecto a la evolución en la adquisición del español, se ha observado que hay muy pocos trabajos realizados y, de los pocos que existen, el límite de edad es muy reducido. Esta situación ha impedido contar con descripciones detalladas, como la que se acaba de presentar; tan solo se cuenta con algunas conclusiones extraídas de diversos estudios sobre determinadas categorías gramaticales y características específicas de nuestro lenguaje, a continuación se presentan los rasgos más destacados que son:

ARTÍCULOS: Según Vila (1989; cit. en Acosta, 1996) son de aparición temprana, usándose -al principio- con más frecuencia las formas indeterminadas. Soler (1984; cit. en Acosta, 1996) afirma que a los tres años se utilizan adecuadamente, respetando incluso las marcas de género y número; en la diferenciación en cuanto al carácter determinado / indeterminado, esta autora dice que hacia los tres años, ya predomina la determinación.

PRONOMBRES: Los pronombres que antes aparecen son los “yo” y “tu” (hacia los dos años), y más tarde (alrededor de los tres años) los de tercera persona. Entre los errores más frecuentes durante el período de adquisición, Vila (1989; cit. en Acosta 1996) señala la *redundancia* en su uso (por ejemplo: “mío yo”) o en producciones que incluyen un verbo (por ejemplo: “quiero agua yo”).

PREPOSICIONES: En español no existen muchos estudios sobre la adquisición de las preposiciones; el trabajo de Gaya (1972; cit. en Acosta, 1996) es a la que normalmente acuden los investigadores, (la muestra que él utiliza son niños entre cuatro y siete años) para informar sobre esta categoría gramatical. Afirma que a los cuatro años ya están consolidadas las preposiciones: *a, con, de, en, para y por*, mientras que *entre, hasta y sin*, apenas se usan, y no aparecieron en su estudio: *contra, desde y hacia*.

CONJUNCIONES: Gaya (1972; cit. en Acosta, 1996) menciona que las conjunciones son, en general, poco utilizadas por los niños, observando, entre las coordinantes, las conjunciones *y, que, pero*; y entre las subordinantes: *que, para que, porque, pues y si*.

VERBOS: Clemente (1985; cit. en Acosta, 1996), afirma que generalmente los tiempos verbales utilizados por los niños en sus primeras producciones son el *imperativo* y el *presente de indicativo*, siguiéndoles los tiempos de *pasado* y, por último, el *futuro (usado al principio en la forma perifrástica, “son construcciones formadas por dos verbos con o sin palabra de enlace interpuesta, de los cuales el primero está normalmente en una forma personal y el segundo está necesariamente en una forma no personal: infinitivo, gerundio, o participio); p. Ej., tengo que salir”* (Seco, 1996).

MARCADORES DE GÉNERO Y NÚMERO: Vila (1990; cit. en Acosta 1996) señala que las marcas de género y número en las lenguas románicas aparecen muy pronto (sobre los dos años y medio), aunque se siguen cometiendo algunos errores pasada esa edad. Los errores en la marca del número suelen referirse a su generalización a sustantivos no cuantificables (agua, arena, etc.) o a errores de concordancia.

Los errores de género se dan con más frecuencia, siendo, en su mayor parte, de concordancia, al hacer concordar las palabras, por ejemplo, en *-o* con marcas de género masculino.

2.4. Desarrollo del Componente Pragmático.

Los estudios que se han centrado en la evolución de las funciones lingüísticas dicen que es en gran medida universal y relativamente precoz, ya que culminan antes de que se complete el desarrollo de los elementos estructurales del lenguaje; por lo que se suelen diferenciar dos etapas:

ETAPA PRELINGÜÍSTICA. Una de las principales aportaciones de la pragmática al estudio del lenguaje infantil es la atención que presta al desarrollo en el período prelingüístico, etapa en la que se concretaría el origen del uso del lenguaje para interactuar con otros y se establecerían las bases de las funciones comunicativas.

Desde una perspectiva funcional, en la que se concibe el lenguaje como instrumento de interacción y comunicación, se apoya la idea de continuidad entre socialización y comunicación preverbal y desarrollo del lenguaje. Los bebés muestran desde el nacimiento una gran motivación para la relación interpersonal derivando hacia el uso del lenguaje, reaccionando ante estímulos humanos (voz y rostro). Belinchon et. al. (1992; cit. en Acosta, 1996) le denomina *presintonización* a esta motivación o “*reacción preferente*” del bebé hacia los estímulos procedentes de personas, sobre todo si son estímulos de naturaleza lingüística.

El desarrollo del lenguaje necesita de la capacidad previa de identificar a los otros como personas diferentes a uno mismo que buscan el contacto interpersonal. En esta competencia intersubjetiva se diferencian dos niveles: *intersubjetividad primaria*, se refiere a la motivación que permite indiferenciadamente la significación humana de ciertas expresiones, y la *intersubjetividad secundaria* o motivación para compartir los intereses y experiencias con los demás. El acceso al primer nivel permite al bebé distinguir al adulto como alguien diferente, y el paso al segundo nivel le aprueba reconocer al adulto como alguien capaz de proceder causalmente sobre los objetos y con el que puede acompañar experiencias.

Los primeros intercambios son acciones simples en las que el niño hace algo (por ejemplo “*llorar*”) y el adulto atiende respondiendo. Continuamente, los intercambios comunicativos tempranos incluyen largas secuencias vocales o intercambios de miradas. Estas primeras interacciones tienen lugar en situaciones cotidianas (*baño, comida, vestido, juegos, etc.*) y en ellas se desarrollan secuencias rutinarias de intercambios sonoros que van seguidos de cambios en la expresión facial y por el intercambio de miradas. Las señales del niño (gritar, sonreír, etc.) son interpretadas diferencialmente, asignándoles intencionalidad. El adulto favorece

así el desarrollo de la competencia pragmática al otorgar al niño el papel de interlocutor y no nada más de receptor.

Estas pautas tempranas dan lugar a lo que se ha denominado *protoconversaciones*”: diálogos muy primitivos que se caracterizan por contacto ocular, sonrisas y alternancia en las expresiones, que se perciben en niños de tres meses e incluso de dos meses.

Bates, Camaioni y Volterra (1979; cit. en Acosta, 1996) establecen dos tipos de conductas intencionales o actos ilocutivos en la comunicación preverbal (en torno a los 9-12 meses, que se ejecutan mediante el empleo de *“performativos gestuales”* :

LOS PROTOIMPERATIVOS: uso de señales (*como extender los brazos*) y gestos (*señalar, dar, etc.*) para influir en la conducta de los demás, bien para conseguir un objeto que posee el otro o bien para que realice una determinada acción. Son expresiones precursoras de la función reguladora.

LOS PROTODECLARATIVOS: utilización de verbalizaciones para dirigir la atención del adulto hacia objetos o eventos y compartirlos juntos. El acto del niño es interpretado como una declaración cuyo propósito es transmitir información, de ahí que se consideren el preludio de la función informativa. Mientras en los protoimperativos el niño utiliza al interlocutor para conseguir un objeto, en los protodeclarativos utiliza el objeto para alcanzar una meta social.

ETAPA LINGÜÍSTICA. En una fase posterior (en torno a los dieciocho meses) los actos ilocutivos comienzan a incluir proposiciones, momento en el que aparece el lenguaje. Durante un tiempo la comunicación seguirá siendo gestual, gradualmente (hacia los tres años) la comunicación se auxiliará en la palabra y los gestos se establecerán a reforzarlas.

Evolución de las Funciones Comunicativas.

Existe una taxonomía para observar las funciones comunicativas en la etapa de transición de la comunicación preverbal (gestual) a las primeras palabras (entre los 16 y los 35 meses) es la que plantea Dale (1980; cit. en Acosta, 1996); establece dos códigos para asignar las emisiones infantiles: *el estatus de diálogo*, presentando seis tipos de expresiones, y *las funciones pragmáticas* propiamente dichas, en las que diferencia catorce categorías:

Estatus de diálogo. Emisión espontánea; respuesta; imitación elicitada; imitación espontánea de las emisiones del adulto; repeticiones de sí mismo; enunciados inclasificables.

Funciones pragmáticas. Denominación; atributos; demandas; comentarios; referencias verbales al pasado o al futuro; demandas de objetos no presentes; demandas de información; afirmaciones; negaciones; emisiones de rechazo; indicación de no existencia; llamadas de atención; expresiones ritualizadas; inclasificables.

En el marco de la teoría de los actos de habla, la taxonomía de Dore (1975; cit. en Acosta, 1996) señala nueve actos de habla primitivos para la fase de las emisiones de una sola palabra:

Denominar: uso del lenguaje para etiquetar o nombrar un objeto.

Repetición: el niño imita lo que oye, sin intención aparente.

Respuesta: el lenguaje sigue a una pregunta del adulto.

Requerimiento de una acción: el niño solicita que el adulto realice una acción.

Requerimiento de una respuesta: el niño solicita confirmación de lo que ha dicho.

Llamada: el lenguaje sirve para solicitar la atención del adulto.

Saludo: empleo del lenguaje en situaciones sociales.

Protesta: el lenguaje expresa resistencia a la acción del adulto.

Acompañamiento de la acción: el niño emplea el lenguaje para sí mismo.

Bueno (1991; cit. en Acosta, 1996), a partir del estudio del lenguaje de niños entre 3 y 10 años, asegura que las funciones comunicativas presentan un desarrollo progresivo, aumentando los valores de uso con la edad, a excepción de la instrumental y la reguladora, cuyo uso disminuye paulatinamente. Identifica una función predominante en cada edad: ***la reguladora a los 3-4 años, la interaccional a los 5-6 años.***

Otra propuesta de clasificación de funciones es la que crea Tough (1977; cit. en Acosta, 1996). Las funciones que presenta son: ***autoafirmación, dirigir, relatar, razonar, predecir y anticipar, proyectar e imaginar.***

Tough (1976; cit. en Acosta, 1996), a partir de su categorización funcional, destaca que a los 3 ó 4 años el niño utiliza el lenguaje fundamentalmente para *dirigir acciones, relatar experiencias presentes y pasadas y para autoafirmarse (satisfacer necesidades físicas y psicológicas)*. Otros usos en estas edades serían *razonar (buscar explicaciones a sucesos), predecir e imaginar*.

Evolución de las Destrezas Conversacionales.

Desde el momento en que el niño usa las palabras para transmitir significados, inicia la etapa de los intercambios simples: “el adulto inicia la conversación y el niño responde, o bien el niño dice una palabra y el adulto responde” (Acosta, 1996).

Por ejemplo:

- | | |
|---------------------|----------------------|
| 1) Adulto: ¿Qué es? | Niño: zapato. |
| 2) Niño: ¡coche! | Adulto: sí un coche. |

Algunos estudios, que se centran en la organización formal de la conversación, mencionan que cuando se presentan los primeros intercambios (antes de los tres años), los niños ya desde ese instante observan la distribución de los diversos turnos que se puedan presentar.

Del Río (1993; cit. en Acosta, 1996) manifiesta que el niño va teniendo un grado mayor de responsabilidad a partir de la progresión mostrada en la competencia comunicativa. Conforme va pasando el tiempo, ellos comienzan con una mínima responsabilidad en la organización y establecimiento del tema de conversación; posteriormente hacen ver la autonomía y la responsabilidad dentro de la misma (conversación). La autora describe en su obra la progresión del “eje pragmático”: “inicialmente los niños se comunican con una o dos personas, en contextos conocidos, sobre temas concretos y referentes presentes, en turnos breves y equilibrados, progresivamente pasan a situaciones en las que hay muchos interlocutores, que se realizan en contextos desconocidos o distantes (conversación telefónica) con referentes ausentes y en turnos largos”(Acosta, 1996).

Con respecto a la deixis, existe muy poca información acerca de la evolución de la misma. Bruner (1975; cit. en Acosta, 1996) y Bates y cols (1975; cit. en Acosta, 1996) mencionan que se origina la deixis en el período prelingüístico. En el período inicial (9-11 meses) el niño no

utiliza todos los tipos de deixis, específicamente la deixis de tiempo, ya que en este (período) nada más se presenta el aquí y ahora.

Keenan y Shieffelin (1976; cf. Rees, 1986; cit. en Acosta, 1996) manifiestan que, durante el lapso de la presentación de las dos palabras, los infantes usan la deixis para referirse a objetos que se encuentran presentes.

El desarrollo y la adquisición de las habilidades y los términos déicticos, tienen que ver mucho con la capacidad del infante para adoptar la perspectiva de la otra persona.

A partir de lo expresado con anterioridad, se puede mencionar que de manera general el niño en edad preescolar debería ya de pronunciar todos los fonemas de la lengua (nasales, oclusivas, fricativas, líquidas, diptongos, y los grupos consonánticos), es decir, no debe de presentarse la omisión, sustitución de letras, por ejemplo: pero en vez de perro, ato en vez de pato; prato en vez de plato, kirafa en vez de jirafa, etc.

Con respecto al componente semántico (comprensión y producción), el niño podría ya identificar objetos (prendas de vestir: pantalón, suéter, guantes, camisa, zapato, etc.; animales: perro, gato, pájaro, elefante, jirafa, ratón, etc.; utensilios: vaso, plato, cuchara, cuchillo, taza, olla, etc.; transporte: automóvil, bicicleta, autobús, etc.); al mismo tiempo que las características que puedan describirlas (tamaño, color, etc.); identificar acciones (correr, saltar, jugar, lavar manodientes, abrir puerta de automóvil-casa, comer, tomar agua o leche, escribir, dibujar, leer, ver televisión, cambiarse de ropa, ponerse los zapatos-piyama, caminar); identificación de relaciones espaciales: arriba, abajo, debajo, detrás, delante, derecha-izquierda; identificaciones de relaciones de tiempo: ayer, hoy, mañana; mañana, tarde, noche, días de la semana, partes del cuerpo, etc.

En el componente sintáctico, debería de tener en su repertorio lingüístico la utilización de oraciones que contengan los siguientes elementos: artículos (él, la, las los), sustantivos (pronombres: yo, tu, el), nombres (propios y comunes), adjetivos (calificativos) todas estas partes conforman ELSUJETO.

El verbo (en tiempo presente, pasado, infinitivo); preposiciones (a, con, de en, para, por); conjunciones (y, que, pero, para que, pues, si, porque); adverbios: de lugar “cerca, lejos, encima, debajo, dentro, fuera, arriba, abajo”; de tiempo “ayer, mañana, tarde, temprano, noche, etc.”; estas palabras forman parte DEL PREDICADO; los adverbios aunque no lo menciona el autor, es

importante señalarlo, ya que tiene ingerencia en las relaciones espaciales, relaciones de tiempo que pertenecen a la categoría semántica, debido a que un ser humano está en continuo contacto (a través de los objetos, personas, los diversos períodos de tiempo) con distancias en la cual debe de discriminar entre una y otra, además tendría que diferenciar los diferentes períodos de tiempo, es decir, cada uno de los aspectos semánticos tienen diversos significados que el niño debe de aprender a distinguir entre cada uno de ellos.

Con respecto al componente pragmático, el niño podría ya tener en su repertorio lingüístico las siguientes funciones: denominar, repetición, respuesta, requerimiento de una acción y de una respuesta, llamadas de atención, saludo, protesta, acompañamiento de la acción, atributos, demandas, comentarios, demandas de información, afirmaciones, negaciones, emisiones de rechazo, indicación de no existencia, relatar, imaginar, satisfacer necesidades físicas.

Estas funciones son necesarias para el establecimiento de las relaciones con otras personas, cercanas al niño, va aprendiendo la manera de dirigirse a ellas, a través del lenguaje, utilizándolo para solicitar información a los individuos, para relacionarse con los objetos y en general, dar cuenta del mundo que les rodea.

CAPÍTULO 3. ALTERACIONES MÁS FRECUENTES DEL LENGUAJE EN NIÑOS DE EDAD PREESCOLAR.

Dentro de la etapa de la niñez, principalmente en la edad preescolar, se manifiestan diversas alteraciones en el lenguaje que no le permiten expresarse de la manera más adecuada; esto puede ser producto de una mala colocación del aparato fonador del niño o por alguna alteración en el sistema nervioso. A continuación se presentan algunas alteraciones del lenguaje que puede presentar un niño en edad preescolar, así como los factores por los cuales se presenta las diversas alteraciones, encontrándose las siguientes: **las dislalias: dislalia evolutiva o fisiológica; dislalia audiogena; dislalia funcional; dislalia orgánica o disglosia; las disartrias: disartria flácida; disartria espástica; disartria atáxica; disartria hipocinética; disartria hipercinética; disartria mixta; los retrasos / retardos del lenguaje se dividen en: retraso simple del lenguaje; difasia o retraso moderado del lenguaje; retraso grave del lenguaje o afasia infantil dividiéndose en 5 tipos: afasia congénita, afasia adquirida o infantil, afasia de Broca, afasia de Wernicke y afasia anómica.**

3.1. Dislalias.

Para Nieto (1981) **las anomalías del lenguaje o “dislalias”** son todos los defectos o alteraciones patológicas del habla; el vocablo deriva del griego “dis”, defecto y “lalos”, lenguaje.

Gallego, Hidalgo y Montufo (1999) mencionan que **las dislalias** son un trastorno en la articulación de los fonemas, que se caracterizan por una dificultad para pronunciar de forma correcta determinados fonemas o grupos de fonemas de la lengua.

La dificultad articulatoria puede afectar a cualquier vocal o consonante y referirse a uno solo o a varios fonemas en número indeterminado, aunque su mayor incidencia pueda observarse en aquellos sonidos que requieren de una mayor habilidad en su producción por exigir movimientos más precisos.

Dentro de las dislalias se pueden encontrar dos tipos de trastornos: trastorno fonológico y trastorno fonético.

El sujeto presenta **un trastorno fonológico** cuando se producen perturbaciones articulatorias en el lenguaje espontáneo o conversacional (incluso en la repetición de las palabras), pese a que sea capaz de producir aisladamente los elementos fonéticos implicados, la alteración se produce en el nivel perceptivo, discriminativo y organizativo del lenguaje, no estando afectadas las capacidades motoras, prácticas del mismo. Las dificultades en el nivel fonológico indican que un determinado fonema consonántico aún no está totalmente integrado en el lenguaje espontáneo del niño.

Si en ***las dislalias*** (trastornos fonéticos) el problema final se sitúa en la coordinación motriz y en el aprendizaje de un esquema motor ausente o erróneo, en **los trastornos fonológicos** el problema está en la discriminación auditiva y en el tratamiento temporal de los fonemas dentro de una secuencia. Cuando **los trastornos fonéticos (dislalias)** se combinan con **los fonológicos** es cuando se suele hablar de retraso de habla.

A continuación se mencionará una clasificación etiológica de las dislalias, que nos permita conocer cuales son esos factores, que están impidiendo al sujeto una adecuada articulación de los fonemas.

Dislalia Evolutiva o Fisiológica.

Cuando el niño no articula o distorsiona algunos fonemas de su lengua como consecuencia de un inadecuado desarrollo de su aparato fonoarticulador, se conoce con el nombre de ***dislalia evolutiva o fisiológica***.

En realidad habría que hablar de “falsas dislalias”, ya que aunque se aprecien los síntomas característicos de las dislalias, las causas son muy distintas al ser debidas, estas dificultades, a una inmadurez del aparato fonoarticulador infantil, que impide al niño articular correctamente los fonemas de su lengua.

Dislalia Audiógena.

La correcta articulación del lenguaje depende, entre otras variables, de la capacidad auditiva del sujeto. El niño que no oye bien, que no percibe su entorno sonoro de forma adecuada, difícilmente puede llegar a articular correctamente su lengua, ya que confundirá fonemas que ofrezcan alguna semejanza, al no poseer una correcta discriminación auditiva. Las conductas de atención y escucha son necesarias para una buena discriminación auditiva, y ésta es imprescindible a su vez para una adecuada discriminación fonética, condición indispensable para el desarrollo del lenguaje infantil.

La causa de **la dislalia audiógena** está, pues, en una pérdida de sensibilidad auditiva por parte del sujeto, siendo los sujetos con deficiencia auditiva quienes presentan mayoritariamente este trastorno.

Disglosias o Dislalias Orgánicas.

Las anomalías o malformaciones en los órganos periféricos del habla (labios, lengua, paladar, etc.) generan disfunciones en la articulación fonemática que se denominan **disglosias o dislalias orgánicas**.

Dislalias Funcionales.

La dislalia funcional es un trastorno en la articulación del habla, que se caracteriza por la dificultad que presenta un sujeto para pronunciar adecuadamente los fonemas de su lengua, ya sea por la ausencia de algunos sonidos o por la inserción, distorsión o sustitución de unos fonemas por otros. Se debe fundamentalmente a un mal uso de los órganos articulatorios. El alumno con dislalia funcional no utiliza correctamente dichos órganos cuando tiene que pronunciar un fonema. Aunque la dislalia funcional puede darse en cualquier fonema, la experiencia demuestra que las más frecuentes son aquellas que afectan a los fonemas / r /, / k /, / l /, / s /, observándose, asimismo, una prevalencia en el sexo masculino.

3.2. Disartrias.

Gallego, Montufo, y Caparrós (1999) explican que **la disartria** es un término genérico utilizado para designar al conjunto de trastornos motores del habla caracterizados por una debilidad o incoordinación de la respiración, fonación y articulación, así como una dificultad en el uso de los elementos prosódicos del lenguaje. Se define como una alteración de la articulación propia de lesiones en el SNC, así como de enfermedades de los nervios o de los músculos de la lengua, faringe, laringe, responsables del habla.

En función de las lesiones producidas en el SNC podemos diferenciar distintos tipos de disartrias:

Disartria Flácida.

La disartria flácida es un trastorno motórico del habla caracterizado por parálisis flácida, debilidad, hipotonía, atrofia muscular. La lesión está localizada en la neurona motriz inferior. Puede ser ocasionada por infección de virus (poliomielitis), tumor, miastenia grave, parálisis bulbar, parálisis facial y trauma. Las alteraciones en el ámbito lingüístico se constatan preferentemente en la fonación, resonancia y prosodia.

Disartria Espástica.

La disartria espástica es un trastorno motórico del habla caracterizado por parálisis espástica, debilidad, limitación de movimientos y lentitud de los mismos. La afectación se produce a nivel de la neurona motriz superior. Puede ser ocasionada por tumor, infección (encefalitis), trauma, parálisis cerebral espástica. En este trastorno, la articulación y la prosodia son los aspectos del lenguaje más afectados.

Disartia Atáxica.

La disartria atáxica es un trastorno motórico del habla caracterizado por movimientos imprecisos, lentitud de los mismos e hipotonía. La afectación del cerebelo ocasiona una disartria atáxica.

Puede ser ocasionada por tumor, trauma, parálisis cerebral atáxica, infección y tóxicos. Es a partir de lesiones cerebelosas cuando se deduce que este órgano regula la fuerza, velocidad, duración y dirección de los movimientos ocasionados en otros sistemas motores. Las alteraciones del lenguaje se observan fundamentalmente en la fonación, prosodia y articulación.

Las lesiones en el sistema extrapiramidal pueden ocasionar dos tipos de disartrias:

HIPOCINÉTICAS: es un trastorno motórico del habla que se caracteriza por movimientos lentos, rigidez y pérdida de ciertos automatismos motóricos. En estos casos, la fonación y la prosodia lingüística se aprecian especialmente afectadas.

HIPERCINÉTICAS: es un trastorno motórico del habla que puede ser rápida y lenta. Las alteraciones fonemáticas obedecen a la imposición sobre la musculatura del habla que efectúa una actividad proposicional de movimientos involuntarios, irrelevantes y excesivos. Todas las funciones motóricas básicas (respiración, fonación, resonancia y articulación) pueden estar afectadas. En las disartrias hipercinéticas las mayores dificultades se observan en la fonación, resonancia, prosodia y articulación.

Disartrias Mixtas.

Las disartrias mixtas son un trastorno motórico del habla en el que los síndromes disartricos no son puros. Se trata de la forma más compleja de disartria, donde la disfunción del habla es el resultado de la combinación de las características propias de los sistemas motores implicados.

3.3. Retrasos o Retardos en el Lenguaje.

Gallego, Hidalgo, y Melguizo (1999) dicen que con la denominación “retrasos/retardos del lenguaje” se suele hacer referencia a varios fenómenos: 1) el lenguaje no aparece a la edad en la que normalmente debe presentarse, 2) la permanencia de patrones lingüísticos que corresponden a estadios anteriores a los que, por su edad cronológica, le corresponderían al niño, y 3) todos los componentes del lenguaje están o pueden estar afectados en mayor o menor grado.

Existen varios desencadenantes de los retrasos en el desarrollo del lenguaje, sin que se puedan establecer con exactitud sus causas, las cuales pueden ser reagrupadas de la siguiente forma:

A) Variables de Tipo Psicoafectivo y Sociocultural.

Entre los aspectos que debemos considerar en este grupo se señalan:

- La existencia de ambientes socioculturales pobres que perpetúan al niño en formas de comunicación limitada.
- La falta de comunicación afectivo-comunicativa en las relaciones familiares de los padres con sus hijos.
- El mantenimiento de actitudes familiares inadecuadas (sobrepotección, rechazo, celos...), que impiden cualquier iniciativa y progreso por parte del niño.
- Las situaciones sociales desfavorables como los casos de bilingüismo mal integrado, condiciones socioeconómicas adversas, desunión conyugal, etc.

B) Variables de Tipo Neurológico.

Leblanc (1991: 564; cit en Gallego, et al. 1999) aporta tres hipótesis etiológicas a considerar, teniendo en cuenta las investigaciones de distintos autores:

- I. Un retraso severo en la maduración de los relevos entre las vías auditivas y los sistemas de diferenciación y de integración de los sonidos verbales (BENTON, 1964; cit. en Gallego, et al. 1999).
- II. Existencia de lesiones precoces en los lóbulos temporales y áreas parietooccipitales (Eisenson, 1968; Landau, Goldstein Y Kleffner, 1960; cit. en Gallego, et al. 1999).
- III. Retraso madurativo cerebral en los procesos auditivos (Eisenson, 1968; cit. en Gallego, et al. 1999).

A continuación se mencionarán los diferentes tipos de retrasos del lenguaje:

Retraso Simple del Lenguaje.

El retraso simple del lenguaje engloba a aquellos niños que manifiestan, tanto en su expresión como en su comprensión, un cierto desfase cronológico en el desarrollo del lenguaje, sin que se adviertan alteraciones mentales, sensoriales, motrices y relacionales.

En el nivel fonológico se advierte una tendencia a simplificar la articulación de los grupos consonánticos del tipo CCV (consonante-consonante-vocal) y de los diptongos vocálicos.

A nivel morfosintáctico podría hablarse de cierta normalidad evidente en las emisiones, pues las formas verbales son las normales, las concordancias están bien realizadas, las preposiciones están presentes . . . y utilizan las conjunciones, adverbios y tipos de estructura de frase. No obstante, de acuerdo con la literatura especializada, se pueden señalar algunas dificultades al respecto:

01. La aparición de las primeras palabras se retrasa hasta los dos años.
02. La unión de dos palabras no aparece hasta los tres años.
03. Uso de frases sencillas, palabras yuxtapuestas, sin empleo de nexos, rellenando los espacios vacíos con sonidos indescifrables, que dan la sensación de frases largas.
04. Vocabulario limitado y abundante presencia de expresiones telegráficas.

05. Dificultades en la comprensión y en la expresión, aunque la comprensión pudiera, en principio, parecer como “normal”.

A nivel semántico su comprensión parece normal, aunque “la actualización lingüística de contenidos cognitivos es ligeramente más escasa que en los niños sin retardo de lenguaje” (Aguado, 1988: 201; cit. en Gallego, et al. 1999).

A nivel pragmático, se puede admitir la presencia de un lenguaje útil y funcional, sin distorsiones ni dificultades especiales.

La Disfasia o Retraso Moderado del Lenguaje.

La disfasia o retraso moderado del lenguaje se entiende como una disfunción específica en el desarrollo de la expresión y/o recepción del habla y del lenguaje en ausencia de otras discapacidades como una deficiencia auditiva, un déficit de las estructuras periféricas del habla, una deficiencia mental, un trastorno de la personalidad, una lesión cerebral o unos trastornos psicóticos (Benton, 1964; cit. en Gallego, et al. 1999).

En el nivel fonológico se aprecia:

- 1) Una reducción del sistema fonológico consonántico:
 - a. Ausencia casi absoluta de fricativas (/ f /, / x / . . .).
 - b. Uso del consonantismo mínimo universal de Jakobson (/ p /, / m /, / t /).
- 2) Habla similar a lo que sería un “habla bebé”.

En el plano morfosintáctico hay dificultades evidentes (género, número, tiempos y aspectos verbales....). El uso de los plurales está deformado u omitido, así como el de los nexos. El uso de los demostrativos, posesivos, preposiciones es escaso. En las emisiones puede constatarse, a veces, la coordinación y apreciarse la total ausencia de subordinación. La estructura lógica de la frase aparece alterada; locuciones automáticas y frases cortas.

En el nivel semántico se observa un vocabulario reducido e impreso, que dificulta las funciones pragmáticas del lenguaje.

Belinchon, Riviere, e Igoa (1996) desde el punto de vista de la psicolingüística mencionan que la disfasia es un trastorno en el desarrollo del lenguaje que se caracteriza por las alteraciones o déficits en los más importantes componentes del lenguaje.

Este tipo de personas, casi no utilizan de forma espontánea: los morfemas libres, los ligados, así como las estructuras sintácticas complejas; usan con más frecuencia aquellas palabras que sirven para denominar y las de relación agente-acción; adquisición demasiado lenta del vocabulario.

Con respecto a las habilidades pragmáticas, existen diferencias en el empleo de formas de cortesía, modos de participación conversacional y habilidades de comunicación referencial; los disfásicos en esta última tarea tienden a ser menos eficaces que los niños de su misma edad, en el momento de solicitar una aclaración a sus propios compañeros, con los que está realizando dicha tarea.

Estos individuos sustituyen las consonantes finales oclusivas (too por toot, hablando del idioma inglés), omiten consonantes iniciales (sap por snap), inversiones consonánticas (ksi por ski) o sustitución de líquidas por bilabiales (mabbit por rabbit), uso de semivocales por consonantes líquidas (yake por take) o sustitución de fricativas por africadas (shew por chew).

Algunos estudios muestran, que un gran número de niños disfásicos, presentan retrasos en el desarrollo de capacidades representacionales no lingüísticas como el juego simbólico o elaboración y uso de imágenes mentales. Por otra parte otros estudios arrojan que los niños tienen alteraciones en el procesamiento de señales auditivas, en tareas de discriminación y de juicios de semejanza y fonemas, afectando en el procesamiento rápido de señales; algunos investigadores lo ven como déficits generales en la capacidad de procesamiento de secuencias temporales.

Otras características de los disfásicos son: problemas en la adquisición de morfemas gramaticales (morfemas ligados de pasado y 3era persona del singular en inglés); no emplean de forma correcta las palabras funcionales como los artículos y los auxiliares verbales, o formas verbales contraídas (doesn't por does not).

Afasia Infantil o Retraso Grave del Lenguaje.

Recientemente se ha definido **la afasia infantil o retraso grave del lenguaje** como un deterioro del lenguaje a consecuencia de una lesión cerebral adquirida, después de los dos años de edad.

Suele diferenciarse dos tipos de afasia:

1.- Afasia congénita: referida a la no-aparición del lenguaje en niños que, a priori, no presentan otros síntomas (sordera, autismo, oligofrenia profunda). Puede estar más afectada la comprensión que la expresión o ambos aspectos por igual (sordera verbal).

2.- Afasia adquirida o infantil: es aquella que tiene lugar una vez que el lenguaje ya ha sido adquirido total o parcialmente. Es decir, es “un trastorno del lenguaje consecutivo a una afección objetiva del sistema nervioso central y producido en un sujeto que ya ha adquirido un cierto nivel de comprensión y de expresión verbal” (Seron, 1991: 575; cit. en Gallego, et al. 1999).

Belinchon, et al. (1996) expresan que **la afasia adquirida**, es un trastorno originado por una lesión en el cerebro, que afectan algunas regiones de la corteza cerebral del hemisferio correspondiente al lenguaje, que por lo regular es el izquierdo.

Belinchon, et al. (1996) y Valle, Cuetos, Igoa y Del Viso (1990b) desde el punto de vista de **la psicolingüística** mencionan tres tipos de afasia: la afasia de Broca, la afasia de Wernicke y la afasia anómica.

Afasia de Broca.

La **afasia de Broca** también llamada **agramatismo**, es un trastorno originado por la pérdida o deterioro de la información gramática, incapacidad para acceder a y hacer uso de dicha información en el curso de la actuación lingüística. Afecta el vocabulario de clase cerrada, es decir, palabras funcionales y morfemas.

Por lo anterior, las categorías léxicas mayores (palabras de clase abierta tales como nombres, verbos o adjetivos) quedan en el habla agramatical, de forma inconexa o simplificada; los verbos aparecen en infinitivo o participio presente.

También está alterado la comprensión del lenguaje, impidiéndole utilizar información estructural para entender la oración.

Afasia de Wernicke

La afasia de Wernicke llamada jerga afásica, es un trastorno caracterizado por un deterioro de la información léxica y conceptual, así como alteraciones severas en la comprensión. Existe un déficit muy severo al momento de recuperar palabras de clase abierta (nombres, verbos, adjetivos), sustituciones léxicas basados en el significado, por ejemplo: pies por manos) y/o fonológico (sustitución de palabras basadas en la forma (ponte por poste).

Afasia Anómica

La afasia anómica es un trastorno que se caracteriza por la dificultad para localizar las palabras que denominen las cosas. Los individuos pueden reconocer los objetos, pero no los pueden nombrar. Cuando los afásicos anómicos producen palabras reales en sus intentos fallidos, los errores que cometen se conocen como parafasias verbales, por ejemplo: en vez de decir lluvia dicen agua; en vez de decir pluma dicen lápiz. La comprensión está intacta.

Para poder abordar este capítulo, que es el de las alteraciones del lenguaje en niños de edad preescolar se tuvo que escoger a Gallego, Hidalgo y Montufo (1999); Gallego, Montufo, y Caparrós (1999); Gallego, Hidalgo, y Melguizo (1999); Belinchon, Riviere, e Igoa (1996) y Valle, Cuetos, Igoa y Del Viso (1990b) debido a que nos van describiendo de una forma pormenorizada las diferentes anomalías que puede presentar un infante en el área del lenguaje.

CAPÍTULO 4. EVALUACIÓN DEL LENGUAJE EN LA EDAD PREESCOLAR.

La evaluación es una de las herramientas importantes dentro de la psicología, ya que nos permite detectar con precisión, por medio de diversos instrumentos (entrevistas, pruebas, etc.) la problemática que presenta un individuo; además de detectar se encarga de una segunda parte que es la de diagnosticar con más profundidad o de una manera más pormenorizada que tipo de problema es el que tiene el sujeto, siempre y cuando haya salido con deficiencias en la detección. Algunos autores como Salvia & Ysseldyke (1997) han definido a la evaluación como “el proceso de recopilar datos con el propósito de tomar decisiones acerca de los estudiantes. En educación, la evaluación se realiza para obtener una comprensión de las fortalezas y debilidades de un individuo, con el objeto de tomar decisiones educativas apropiadas”. Mientras que Ollendick y Hersen (1993^a; cit. en Silva, 1995): Menciona que la evaluación es “ un proceso exploratorio, de contrastación de hipótesis, en el cual se usa una serie de procedimientos sensibles al desarrollo y validados empíricamente, para comprender a un determinado niño, grupo o ecología social y para formular y valorar procedimientos específicos de intervención”.

En tanto evaluación, el trabajo con niños y adolescentes comparte las características generales y comunes a toda evaluación. Sin embargo, hay algunos aspectos, más o menos específicos, que es necesario resaltar (Silva, 1981; cit. en Silva, 1995):

Los niños a diferencia de los adultos, no suelen acudir a la consulta psicológica por iniciativa propia, sino que son referidos para su evaluación por un adulto, ya sea por la madre o el padre, un profesor, un médico o alguna otra persona.

El diagnóstico debe hacerse desde una perspectiva evolutiva. Aunque nuestra evolución - --o involución-- sólo termina en el momento de la muerte, durante la infancia y la adolescencia ocurren cambios comportamentales que, por su magnitud, intensidad o velocidad, deben tenerse especialmente cuenta. En la evaluación infantil deben considerarse necesariamente esas bases naturales de cambio que están implicadas en el crecimiento y desarrollo. Tanto en el diagnóstico como en su pronóstico e indicación de tratamiento, deben tomarse en cuenta la edad y el nivel de desarrollo del niño.

El niño está bajo mayor control de su entorno físico y social que el adulto; está sometido a un bombardeo estimular al cual es más sensible, puesto que está menos estructurado como persona. La evaluación de la vertiente estimular pasa así a primer plano, y esto por más que se demuestre una base orgánica que explicaría, en mayor o menor parte las alteraciones en cuestión.

En evaluación infantil debe ponerse especial énfasis en los aspectos instrumentales e intelectuales, y esto básicamente por dos razones. En primer lugar, porque tales aspectos son una especie de –vía regia—a través de la cual se canaliza la integración social de las personas en nuestra cultura. Pequeñas deficiencias, pequeños desniveles que no son detectados ni tratados a tiempo, van produciendo deficiencias de rendimiento y, estas, problemas con los compañeros y con los profesores que a menudo se extienden hacia el área familiar.

La segunda razón que justifica el énfasis en el área instrumental—cognitiva viene por lo siguiente. En los adultos se ha producido ya, bien o mal, una cierta selección y ubicación de las personas según sus aptitudes. La gama de recursos intelectuales está más claramente distribuida. En los niños, en cambio, y excluyéndose casos de deficiencia severa y (algunos) de deficiencia mediana, están todos apiñados en los centros escolares, donde algunos pueden estar sometidos a programas educativos que están por encima de sus capacidades (el eterno problema que tuvo que enfrentar Binet) y que, si no detectamos a tiempo y adecuadamente, pueden llevar a enormes complicaciones.

En la evaluación de niños y adolescentes, se pone asimismo énfasis en lo que podríamos denominar una “evaluación multi-componente”. Dos vertientes deben subrayarse aquí. Una es la necesidad de una evaluación a través de distintos tipos de instrumentos. Así Sattler (1992; cit. en Silva, 1995) considera los tests referidos a normas, las entrevistas, las observaciones y la información incidental como los “cuatro pilares” de la evaluación que se complementan mutuamente y que dan un fundamento firme a las decisiones que hayan de tomar. Sólo a través de una evaluación “multi-método” puede obtenerse una información completa de las variables biológicas, cognitivas, emocionales, interpersonales, ambientales y sociales que contribuyen a comprender el comportamiento actual del niño.

La otra vertiente a subrayar es la necesidad de múltiples evaluadores. La correlación entre evaluadores es tanto más alta cuanto mayor es su acceso a ambientes comunes (p. ej., padre y madre, o profesor y compañeros) y tanto más baja cuanto mayor es su acceso a ambientes diferentes (p. ej., entre padres y profesores).

La evaluación no debe ser hecha sólo en vistas a la adaptación al ambiente actual, sino también con vistas a las necesidades de adaptación para un futuro en parte distinto al actual, seguramente más difícil y complejo y que requerirá de determinados recursos y repertorios.

La evaluación se hace previendo una intervención y ésta se lleva a cabo para mejorar el bienestar o la calidad de vida del niño o adolescente.

Forns (cit. en Silva, 1995) nos recuerda una última peculiaridad que se aplica sobre todo a la evaluación de niños: A . . . el sujeto de evaluación por sus propias características de edad, ofrece una serie de dificultades intrínsecas al proceso de evaluación: por ejemplo, sus posibilidades de cooperación pueden ser limitadas, en mayor o menor grado, por las características evolutivas (además de ideográficas) de su propia actividad verbal, motora, cognitiva, de su grado de conciencia; en suma, de su edad cronológica; la distractibilidad y la variabilidad que caracterizan sus actuaciones (especialmente en la edad preescolar) obligan a matizar y/o variar la planificación de las exploraciones psicológicas.

Ahora bien con respecto a la evaluación del tema que nos compete, que en este caso es el lenguaje, lo han abordado de la siguiente manera:

Según Miller (1986; cit. en Acosta, 1996), para diseñar un plan de evaluación coherente se han de dar respuesta a tres grandes preguntas:

¿Para qué evaluar?.

¿Qué vamos a evaluar?.

¿Cómo vamos a evaluar?.

A continuación se presentarán las respuestas a las preguntas que se acaban de mencionar:

4.1. Para qué evaluar el Lenguaje: Objetivos del Plan de Evaluación.

Acosta (1996) menciona que al hablar de la aplicación de un plan de evaluación, es el de una propuesta sistemática, un plan jerarquizado que nos permita detectar y seleccionar, de una forma sencilla y rápida, a aquellos niños que necesitan de un análisis más riguroso y pormenorizado de su conducta lingüística. Esta selección no se debe realizar, como ocurre en tantas ocasiones, mediante la aplicación inmediata de una prueba, sino a partir de la definición de

objetivos, del conocimiento del nivel evolutivo en el que vamos a situar y, por último, teniendo claro los criterios para interpretar los resultados.

Schiefelbush (1986; cit. en Acosta, 1996) aporta una segunda razón que justifica para qué evaluar el lenguaje. Se trata de obtener una línea base del funcionamiento lingüístico. Esta tarea nos permitirá un mayor conocimiento de cómo se articulan y conectan los diferentes componentes estructurales (sintaxis, fonología, semántica) entre sí y en relación con las intenciones comunicativas del niño, es decir, la pragmática. El establecimiento de esta línea base nos permite, por una parte, determinar el nivel evolutivo de la conducta lingüística del niño, y, por otra, describir la naturaleza exacta del problema. Esto nos va a posibilitar el diseño y la puesta en marcha de un programa coherente de enseñanza. En definitiva, se trata de vincular la evaluación con el programa de enseñanza que se vaya a desarrollar.

Una tercera razón: la evaluación nos debe permitir tener un conocimiento de cómo se va modificando el lenguaje del niño a través del programa de enseñanza aplicado. En este sentido, evaluación y programa de enseñanza tienen una vinculación estrechísima, que permite al logopeda realizar los cambios oportunos en el programa, ya sea a nivel de los contenidos, como de los recursos y estrategias de enseñanza, los materiales, la organización de los contextos, etc; todo ello con el objeto de facilitar el desarrollo del lenguaje o buscar nuevas alternativas que permitan una mejora de la producción lingüística del niño. En definitiva se trata de acercar la evaluación al proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, al currículo del alumno.

4.2. ¿Qué evaluar? : Los contenidos del Plan de Evaluación.

La respuesta a esta pregunta significa tener claros cuáles son las bases anatómicas y funcionales, las dimensiones y los procesos del lenguaje.

Bases Anatómicas Y Funcionales.

Audición.

Fonación.

Respiración: tipo, ritmo y capacidad apnea.

Motricidad bucofonatoria.

Voz: tono, timbre e intensidad.

Dimensiones Del Lenguaje.

Forma Del Lenguaje.

Fonología: evaluación de la comprensión y producción del sistema fonológico del niño, tanto a nivel segmental como no segmental.

Morfología y sintaxis: análisis de cómo el niño construye las palabras a través de la combinación de unidades y al estudio de las estructuras de las frases y las relaciones entre sus componentes.

Contenido Del Lenguaje.

Semántica: estudio pormenorizado del significado léxico y el número de palabras que el niño entiende y utiliza. Se estudiará el significado referencial, las categorías semánticas, las relaciones del significado entre las palabras (similaridad, oposición, reciprocidad, inclusión) y el lenguaje figurativo.

Uso Del Lenguaje.

Pragmática: estudio de las funciones comunicativas, la deixis y el discurso (destrezas conversacionales, compromisos conversacionales, fluidez, etc.).

Procesos Del Lenguaje.

Comprensión.

Realizada de forma individual, la comprensión por parte del niño de estímulos concretos que no lleven señales adicionales (gestos indicativos, mímica, etc.) es muy importante. A este

respecto Miller (1986; cit. en Acosta, 1996) señala algunos aspectos como son la capacidad auditiva, la eliminación de elementos no verbales, la definición del tipo de respuesta, la valoración de la capacidad del niño para realizar la tarea (por ejemplo, el desarrollo motor), la especificación previa de los estímulos o la selección del contenido que, serán evaluados en sus dimensiones léxicas estructurales o de significado.

Producción.

Se intenta conocer el lenguaje que el niño produce y el que es capaz de producir si se le ayuda a ello.

4.3. ¿Cómo evaluar?: Procedimientos y Estrategias de Evaluación.

Tests Estandarizados.

Los tests estandarizados han tratado de proporcionar una apreciación global lo más detallada posible del lenguaje en sus diferentes aspectos, aportando un nivel cuantificado, es decir, una edad del lenguaje. Más adelante se abarcará los tests más importantes que existen acerca de la evaluación del lenguaje (Ver Pruebas de lenguaje).

Escalas de Desarrollo.

Las escalas de desarrollo intentan estudiar el lenguaje del niño desde una perspectiva madurativa, proporcionando un perfil que se irá comparando a lo largo del período de reeducación. Entre estas escalas se encuentran las siguientes:

- El test de lenguaje de Sadek-Khalil, que mide el conocimiento del nivel de utilización del lenguaje que tiene el niño, mediante pruebas simples de dificultad creciente.
- La escala de desarrollo de Lenneberg.
- La escala de desarrollo de Rondal.

- La escala de desarrollo lingüístico de Reynell, que mide la comprensión y la producción: su rango de edad va de 1 a 5 años.

Observación Conductual.

La observación conductual es una técnica de evaluación que estudia el lenguaje en situaciones naturales de forma no estructurada, es decir, el examinador tendrá que observar y registrar la conducta verbal del niño. De esta manera, si el observador previamente conoce el objetivo que quiere, las conductas que le interesan y las anota en una hoja de registro, se puede obtener mucha información, sobre la dimensión pragmática del lenguaje.

Pruebas no Estandarizadas.

El uso de **pruebas no estandarizadas** está cada vez más extendido entre los profesionales que trabajan en el campo de la patología del lenguaje. Esta modalidad de evaluación utiliza cuatro estrategias diferentes:

Recogida, Transcripción y Análisis de una Muestra de Lenguaje.

Recogida de la Muestra y Normas para la Interacción.

La recogida de muestras de lenguaje nos proporciona una descripción muy clara del lenguaje que el niño utiliza normalmente y nos permite, una vez transcrita, realizar un análisis pormenorizado de todas las dimensiones y procesos del lenguaje del niño. Las muestras de lenguaje se suelen grabar en vídeo o magnetófono a partir de situaciones de interacción de una hora de duración aproximadamente.

El evaluador debe estar en la misma situación física que el niño; es decir, los materiales, el evaluador y el niño deben colocarse al mismo nivel, en el suelo por ejemplo. Se intentará seguir la iniciativa del niño, sugiriendo juegos o actividades cuando no existan propuestas por parte del mismo. Durante la interacción no se formularán preguntas cerradas, ni se harán correcciones, ni, en definitiva, se adoptará una actitud terapéutica frente al niño.

Algunas sugerencias para llevar a buen término la situación de interacción son:

- i. Empezar la sesión iniciando un juego sin decirle nada al niño.
- ii. No preguntarle si quiere jugar, sino invitarle directamente a elegir un juguete y a participar en nuestro juego.
- iii. No hablar demasiado, sobre todo al comienzo de la sesión.
- iv. Aprovechar las situaciones en la que el niño inicia la conversación para formularle preguntas acerca de los eventos u objetos sobre los que habla.
- v. Si el niño no inicia las conversaciones o no hace comentarios sobre los materiales, entonces el adulto deberá intervenir y formular preguntas abiertas como “eso parece roto, ¿cómo se pudo romper?”, o “imagina qué pasa aquí”.
- vi. Si no responde a preguntas, proponerle jugar a algo y empezar a incitarlo indirectamente; por ejemplo: “haz que tu coche choque con el del niño”, preguntando a continuación “¿qué es lo que pasa?”.
- vii. Si el niño no quiere hablar sobre los dibujos ni contar historias, el adulto profesional tiene que provocar la situación.
- viii. También es útil la utilización de paradojas, situaciones en las que se ofrece al niño algo imposible; por ejemplo, decirle que encuentre dentro de una caja llena de objetos “la leche azul para merendar”.
- ix. Igualmente, se puede incluir a otra persona en la situación de interacción (como algún familiar o el propio maestro) para que se pueda modelar la respuesta que se espera del niño.

Transcripción y Análisis de la Muestra del Lenguaje.

En el caso de utilizar vídeo, se deben reproducir las imágenes de la situación interactiva. Paralelamente a la visualización de las imágenes, se debe realizar una transcripción ortográfica o literal corriente de la situación de interacción, anotando tanto las producciones del examinador como las de los niños (tanto verbales como no verbales) y el contexto donde se producen tales

interacciones. También se deberán apuntar las producciones ininteligibles, las incompletas, y los mazos (comienzos en falso, titubeos, auto-correcciones, repeticiones, etc.).

Si se posee un programa informático para analizar la muestra de lenguaje, se trataría de adaptar los códigos de ese programa y ponerlos en el papel o escribirlos directamente en el ordenador.

Con el análisis de las transcripciones del lenguaje espontáneo del niño cuantificaremos las capacidades productivas de éste y completaremos el “juicio clínico” que nos hemos ido formando durante el proceso de transcripción acerca de dichas capacidades. El análisis concreto dependerá de las dimensiones del lenguaje que más nos interesen y de las exigencias de nuestro contexto de trabajo (número de niños, tiempo disponible, etc.).

Evaluación de la Comprensión.

Miller (1986; cit. en Acosta, 1996) propone algunas sugerencias que deben tenerse en cuenta cuando se evalúa la comprensión en el niño:

- 1°. Definir una respuesta adecuada que sea índice inequívoco de que se ha comprendido la locución.
- 2°. Concretar el tipo de tareas que se le presente al niño.
- 3°. Especificar a priori los estímulos lingüísticos. A la hora de elaborar estímulos-oraciones se ha de tener en cuenta que el vocabulario debe ser sencillo y entendible por el niño; las frases deben ser breves y, sí se trabaja con más de una frase, debe ser de la misma longitud; las frases sólo serán complejas en aquellos aspectos que se quieren evaluar, no incorporando elementos adicionales; se deben construir, como mínimo, pares de frases para evaluar el mismo problema; los criterios de dominio han de incluir varios ejemplos (sobre cuatro) de cada construcción que se quiera evaluar. El dominio de una construcción se sitúa en torno al 60-80%.

Algunas tareas para evaluar la comprensión pasan por el análisis de las producciones gestuales o gráficas, ante estímulos visuales y/o verbales. Entre otras se señalan:

Indicación del Dibujo pertinente a la Frase Dada.

Se pide al niño que señale el dibujo o acción que se ajuste a la orden verbal dada por el evaluador.

Ejecución de una Orden Verbal con Material Figurativo o Simbólico.

Se utiliza para evaluar la capacidad de comprensión de la sintaxis compleja y la memoria a corto plazo. La tarea consistiría en que el niño cumpla una serie de mandatos que son presentados en orden de dificultad creciente.

Imitación Provocada.

Se intenta obtener información sobre la capacidad del niño para procesar auditivamente las frases en ausencia de un contexto y para determinar la capacidad de memoria respecto a las frases.

Producción Provocada.

Este procedimiento ha sido utilizado para evaluar, entre otros aspectos, el uso de frases negativas o interrogativas, así como para determinadas locuciones e inflexiones verbales. Entre los muchos formatos utilizados nos inclinamos por la propuesta que hacen Triadó y Forns (1989; cit. en Acosta, 1996):

Análisis de la Producción Oral en Situaciones Referenciales.

Este tipo de evaluación se realiza utilizando referentes artificiales. En contraste con las muestras de lenguaje en situaciones de interacción, con este sistema se intenta ejercer un enorme control interno y externo.

Actualmente se usa este tipo de estrategias para evaluar todas las dimensiones del lenguaje, interesándose mucho por los intercambios comunicativos en lo que concierne a la comunicación de ideas y la comprensión por uno o más interlocutores.

Producciones orales ante estímulos visuales: Con esta estrategia el lenguaje se provoca mediante estímulos visuales que se presentan al niño. Las tareas que más comúnmente se proponen son tres:

- 1) **Evocación de conceptos mediante imágenes:** Se pretende que el sujeto evoque los conceptos que se expresan en una serie de imágenes.
- 2) **Lectura de imágenes:** Lo que se hace es presentar una escena en forma de historieta con el fin de desencadenar la producción.
- 3) **Tarea de organización lógico-verbal:** Se trata de la clásica tarea de explicar una historieta a través de unas viñetas presentadas de forma ordenada o desordenada.

Producciones orales ante estímulos verbales: El objetivo de estas tareas es analizar la producción verbal realizada por el sujeto ante consignas verbales dadas por el evaluador. Entre ellas son de destacar:

- I. **Tareas incluidas en los tests cuyo objetivo es el análisis del lenguaje.** Evocar nombres de objetos dada una categoría o una función, completar frases e incitar al diálogo.
- II. **Tareas incluidas en pruebas de inteligencia o razonamiento.** Definir palabras, buscar sinónimos y antónimos, interpretar fábulas o refranes y realizar ejercicios de lógica verbal.

Producciones verbales ante acciones reales: En este caso se pide al niño que verbalice las acciones que el examinador realiza ante la mirada del propio examinado. Se trata de analizar en qué medida la propia verbalización del proceso de resolución de una tarea ayuda al niño a la resolución de la tarea en sí misma.

Con respecto a los diversos componentes (fonología, morfosintaxis, semántica y pragmática), Acosta (1996) hace una descripción de los elementos que se deben tener en cuenta en la evaluación de los componentes antes mencionados.

4.4. Evaluación del Componente Fonológico.

Mencionan que a la hora de determinar los procedimientos que se van a utilizar para evaluar los aspectos fonológicos del lenguaje, se debe hacer una reflexión inicial que nos conduzca a un proceso de toma de decisiones adecuado. La primera cuestión que se tiene que decidir es si estamos o no ante un caso de retraso o trastorno fonológico. Es decir, diferenciar entre una evaluación de detección (normalizada –en función de un grupo de niños de su misma edad cronológica-- o referencial –en función de su misma edad cronológica y del grupo escolar y social de referencia--) o de una evaluación de un trastorno específico. Los instrumentos más utilizados en la evaluación de detección son los tests estandarizados que valoran aspectos globales y específicos del desarrollo del lenguaje (evaluación normalizada) y la observación por parte de los maestros de las conductas lingüísticas del niño (evaluación referencial).

Una vez hecha esta reflexión, y teniendo claro que se está ante un niño con problemas en su desarrollo fonológico, se pasa a analizar de forma específica las características de ese sistema desajustado, distinguiendo entre los procesos de comprensión y producción.

Comprensión.

En este proceso se evalúa la discriminación de sonidos ambientales, los que se provocan por determinados instrumentos y objetos y, finalmente, los de habla, con diferente grado de complejidad.

Diferenciación de sonidos y ruidos ambientales en función de la fuente sonora. Se le pide al niño que identifique la fuente de procedencia del sonido o ruido y se valora la superación o no de la tarea. Para ello podemos utilizar distintos procedimientos:

- i. **Cinta de cassette con ruidos ambientales** (producidos por coches, grifo abierto, señora hablando, señor hablando, teléfono, etc.).
- ii. **Sonidos y ruidos producidos dentro del aula con determinados objetos** (instrumentos musicales, material escolar, etc.), “pianos con sonidos”, etc.

Diferenciación de dos palabras o logotomas (palabras sin significado) producidos oralmente por el examinador que se distinguen por un solo sonido. El evaluador lee pares de palabras que pueden ser iguales o diferir únicamente en un solo sonido y demanda al niño que diga si son iguales o distintas.

Diferenciación entre la pronunciación correcta e incorrecta de una palabra. Se trata de que el niño sea capaz de discriminar si los sonidos que componen una palabra son correctos o existen algunos incorrectamente producidos.

Diferenciación entre el sonido emitido por el examinador y el producido por el niño. Se trata de que el niño reproduzca un sonido que el examinador previamente ha producido y que además debe indicar, después de pronunciado, si es idéntico o no al del examinador. Los sonidos empleados pueden ser aquellos con los que el niño tiene algún tipo de dificultad.

Producción.

En este proceso se tiene que evaluar los siguientes aspectos:

- Los fonemas que presentan alteraciones fonológicas y que en función de su edad cronológica deberían de formar parte de su repertorio fonético.
- Las estrategias que se utilizan ante la presencia de esos fonemas no dominados.
- Las causas de esos errores (modelo lingüístico inapropiado, características dialectales del entorno, dificultad en la discriminación de sonidos, anomalías estructurales o funcionales en los órganos, o aspectos relacionados con la fonación y/o desajuste en su sistema fonológico.

A continuación se presentarán los diferentes procedimientos que de forma genérica nos pueden dar respuesta a los objetivos y contenidos señalados anteriormente:

Obtención y Análisis de una Muestra de Lenguaje.

En este procedimiento se trata de obtener una muestra de lenguaje que resulte lo más espontánea posible. Una situación idónea para ello es la creada mediante una conversación. Ésta puede ser inducida a través del juego de roles o mediante el uso del teatro de guiñol.

Lenguaje Dirigido.

Lenguaje dirigido con referencia visual, utilizando objetos reales, dibujos, fotografías, etc.

Prueba de desarrollo fonológico de Laura Bosch (1982; cit. en Acosta, 1996). Se trata de un prueba que evalúa el desarrollo fonológico en población de habla castellana y catalana en edades de tres a siete años. Su análisis se centra en los fonemas --- aislados y en grupo --- y en los “procesos de simplificación” utilizados por los niños para acercarse al modelo adulto. La prueba tiene dos formas: a) lenguaje dirigido, consistente en la descripción de una lámina donde se reflejan los “fonemas—objetivo” en el nombre de los objetos a describir; y b) imitación directa, que será descrita con posterioridad.

Denominación / Tacto.

Que se identifique la palabra adecuada a partir de la presentación de un grupo de dibujos.

Registro fonológico inducido (Monfort y Juárez, 1989; cit. en Acosta 1996). Este protocolo evalúa la articulación correcta de determinados fonemas en producción provocada de palabras ante estímulos visuales y, en casos necesarios, en repetición. Ofrece baremos en función del número de palabras y de fonemas errados, contemplando, asimismo, las variables de edad (de tres hasta seis años y medio), nivel socio-cultural (medio y medio-alto) y sexo (niño y niña).

Intraverbales / Completar una Frase con una Palabra.

Formulación de preguntas que impliquen la articulación del fonema, grupo de fonemas y estructura silábica que se va a evaluar.

Reproducir Frases sin un Modelo Inmediato.

Esta tarea se puede realizar después de la anterior. Es decir, le podemos decir al niño que una vez completada cada frase nos la reproduzca completa.

Imitación.

Prueba de desarrollo fonológico de Laura Bosch (1982; cit. en Acosta, 1996). Se trata de que el niño repita las palabras inmediatamente después de que hayan sido pronunciadas por el evaluador.

Repetición de una lista de fonemas aislados (consonánticos y vocálicos) y en sílabas.

Dentro de este proceso de producción fonológica es interesante explorar también los mecanismos anatómicos y funcionales implicados en la producción del habla, con el fin de describir mejor el problema fonológico presentado. Interesa, asimismo, examinar el estado de los mecanismos que intervienen en reposo y en movimiento.

4.5. Evaluación del Componente Semántico.

Las dificultades inherentes al proceso de evaluación en semántica nos aconsejan establecer algunas consideraciones metodológicas y de orden, antes de comenzar a hablar de procedimientos y estrategias.

Cuando realizamos la evaluación del lenguaje en niños pequeños, es preciso determinar el nivel de comprensión del sujeto. Éste es el momento de constatar qué palabras – términos conoce o entiende referidas tanto a nombres como a verbos y a adjetivos.

La evaluación de la comprensión encierra numerosas complicaciones, ya que resulta muy difícil determinar a través de una respuesta el nivel exacto de comprensión del sujeto. En estos casos, antes de la evaluación es necesario definir qué respuestas buscamos en cada una de las tareas (opción única) y contar con distintas tareas (pruebas o tests estandarizados, observaciones, etc.) que nos permitan contrastar las respuestas obtenidas y perfilar mejor el grado de comprensión del sujeto.

Abordar el análisis de la comprensión supone colocarse en un enfoque menos interactivo y dinámico, es decir, más dirigido por el adulto. En estas situaciones el profesional solicita al niño respuestas que no impliquen necesariamente el uso verbal del lenguaje. Estas tareas permiten determinar el número de palabras o términos que el niño comprende o conoce. Metodológicamente se hacen al niño peticiones referidas al reconocimiento e identificación de las palabras para designar a referentes – cosas, dimensiones como el color, forma o tamaño, o nociones de espacio o tiempo. Posteriormente, se evalúa la comprensión de relaciones (posesión, localización) entre objetos, personas o acontecimientos, expresados mediante el uso de preposiciones, adverbios de lugar, tiempo, cantidad, etc.

Se sugiere tareas no baremadas que, usadas con rigor, nos permiten una información muy rica acerca del desarrollo semántico de los niños.

En la práctica logopédica y psicopedagógica algunas tareas sirven para valorar tanto la comprensión como la producción.

A continuación se presentarán los procedimientos que se pueden utilizar para evaluar el componente semántico.

Observación Conductual.

La observación del lenguaje del niño en diferentes situaciones, como las representaciones teatrales, los juegos y otras actividades, permite examinar elementos indicativos del nivel de comprensión de su lenguaje.

Entre los elementos que se pueden tener en cuenta para valorar la comprensión están:

1. Seguimiento de las consignas en las tareas a realizar.
2. Nivel de atención y concentración en el desarrollo de actividades (si desenfoca o no la mirada del centro de atención).
3. Participación e implicación en juegos de palabras:
 - a. Número de intervenciones.
 - b. Respuestas no dadas cuando se le pregunta.

c. Abuso de gestos para representar objetos, acciones, etc.

Pruebas No Estandarizadas.

El niño utiliza el lenguaje para comunicar o expresar peticiones, deseos, mandatos, preguntas, etc., y esto lo hace en determinadas situaciones. La utilización espontánea de la palabra es un medio muy valioso para llegar a determinar el conocimiento que los niños tienen del significado de las palabras. El registro y análisis de las producciones aportan datos sobre los significados léxicos (nombres, adjetivos, verbos), relaciones (expresados mediante preposiciones, adverbios, conjunciones), contextuales y figurativos.

Entre las tareas no verbales que permiten valorar la comprensión podemos citar las siguientes:

Señalar: Situaciones que pueden ser planificadas para solicitar al niño la identificación de objetos o personas. También permiten valorar la comprensión de relaciones de posesión (“mi suéter”, “mi libro”, “el libro de tu profesor”).

Responder a Peticiones de Órdenes Simples: Son tareas para valorar la comprensión del significado léxico referido a acciones (“camina”, “salta”, “canta”, etc.).

Responder a Peticiones Complejas: Indica la relación entre dos o más eventos a realizar (“siéntate y escribe”).

Manipulación de Objetos: La manipulación de los objetos en el juego es un índice de cómo los niños entienden la relación entre los objetos (Sinclair, 1978, Triado, 1982; cit. en Acosta, 1996) y sus mensajes reflejan relaciones semántico --- conceptuales profundas.

Seguir Direcciones: Se valora el significado relacional abstracto (preposiciones, adverbios, etc.). En el contexto de un juego o actividad se dan al niño direcciones que debe seguir y que requieren la comprensión de variados significados relacionales.

Señalar Imágenes: Se le muestran dibujos, láminas, etc., y el niño tiene que identificar la imagen que corresponde con el referente dado por el adulto.

Enjuiciamiento: Se presentan al niño dos o más dibujos y se le pide que elija el dibujo que corresponde con la declaración que ha proporcionado el profesional.

Reconocimiento: Se muestran objetos o dibujos de personas con características muy similares. El niño debe reconocer cual corresponde con la descripción dada.

Entre las tareas para provocar lenguaje pueden señalarse las siguientes:

Definiciones: Tarea de valoración del significado léxico. Consiste en preguntar al niño qué significa una palabra cuando ésta es usada inapropiadamente.

Referente Alternativo: Valora el significado léxico y gramatical. Cuando encontramos un error semántico en la muestra de un niño podemos profundizar en la valoración presentándole referentes alternativos para determinar los límites de la palabra usada inapropiadamente. Por ejemplo queremos saber a qué denomina un niño “jugo” (de naranja). Le presentamos dibujos de otras comidas y zumos y dictaminamos exactamente que es “jugo” para él.

Juegos: Diseñados para provocar en el niño el uso de vocabulario específico conocido (léxico o gramatical). Algunos de estos juegos pueden ser:

- i. **De Variaciones:** Como “María dice...”. Pueden requerir del niño dar direcciones que incluyan verbos de movimiento y modificadores del nombre: “salta a la silla verde, da tres pasos pequeños....”.
- ii. **De Cartas:** Se dan los rasgos de un referente y el niño tiene que nombrar o señalar la carta que tenga esas características. Por ejemplo, para referirnos al “canguro” decimos “un animal que salta”.
- iii. **De Barrera:** Pueden ser diseñados para que el niño use adverbios o preposiciones (“próximo a”, “al lado de”, “cerca de”, etc.) y modificadores del nombre (gato grande, un círculo con una estrella dentro, etc.).

Descripción de Láminas: Se emplea sobre todo para evaluar el léxico conocido. En función del léxico que se desee evaluar se elegirá la lámina (imágenes del interior de una casa, profesiones, lugares, etc.). A continuación se le pide al niño que cuente todo lo que vea en el dibujo; si algún referente léxico es omitido, el evaluador puede formular preguntas al respecto (por ejemplo, “¿cómo se llama lo que está debajo de la ventana?”). También se puede valorar el uso de términos relacionales como preposiciones, adverbios (de tiempo, modo, etc.).

Recontar Historias: Se suele recurrir a ellas para valorar el significado relacional – abstracto. Se cuenta al niño una historia que incluye varias clases de relaciones entre eventos, como causa, tiempo, coordinación o relaciones adversativas. Cuando el niño recuenta la historia, la ausencia o presencia de las conjunciones necesarias denota el nivel de contenido del lenguaje.

Juegos de Simulación: Son excelentes formas para observar el conocimiento que tiene el niño del contexto. Por ejemplo, “imagina que estás en un techo y necesitas ayuda. ¿Cómo le dirías a la gente dónde estas tú?”.

Juego de Roles: Se recrea una situación (“visita al médico”, “compra en una tienda”, etc.) donde el niño se identifica con un personaje y el adulto con otro. Es una excelente forma de valorar el uso de las palabras con significado léxico y gramatical en diferentes contextos. También se observa la capacidad del niño para situarse en la perspectiva de hablante u oyente y, de este modo, determinar su dominio de los pronombres personales.

Evaluación de la Semántica a partir del Análisis de Muestras de Lenguaje.

Para extraer conclusiones en el caso de una palabra, se debe tener varias realizaciones de esa palabra. Inicialmente se debe dejar al niño tomar la iniciativa en la conversación para determinar el modo natural que tiene para expresar sus ideas. Más tarde, durante las interacciones con el niño, preguntaremos cuestiones para alentar palabras o expresiones de significado particular.

Cuando valoramos el significado (léxico y gramatical) en muestras de lenguaje, debemos estar atentos a la situación y al tópico, pues tienen una gran influencia sobre las palabras y relaciones que el niño está expresando.

Valoración del Significado Léxico.

En este aspecto se recomienda lo siguiente:

- a) Registrar la palabra o frase que el niño usa de forma diferente a como lo haría un adulto. Si una palabra aparece más de una vez, incluir todos los ejemplos correctos e incorrectos para determinar qué significa esa palabra para el niño.

- b) Se aconseja buscar evidencia de palabras déficit, revelada por una elevada proporción de términos indefinidos o idiosincráticos. Asimismo hacer un listado de todos los nombres, pronombres, descripciones o gestos no definidos que se usan en lugar de palabras específicas e indicar cual es el significado (en aquellos casos donde sea posible hacerlo). Del mismo modo es útil determinar sí las palabras déficit están dentro de una o más clases de significado (por ejemplo: verbos de movimiento, términos súper-ordinarios, nombres, adjetivos, etc.).
- c) Se recomienda buscar evidencias de ausencia o restricción de alguna clase de palabra. Los términos indefinidos son los que reemplazan, en gran parte, a alguna clase de palabras (lo más probable nombres). En este caso realizar un listado de todos los nombres definidos que aparecen en la muestra y calcular la proporción de nombres definidos respecto de nombres definidos respecto a términos nominales indefinidos. Esta proporción sirve para hacer comparaciones entre las muestras recogidas en diferentes situaciones y momentos.

La ausencia o restricción de clases de palabras puede revelarse a través de un listado de las mismas. El déficit de los nombres y verbos se revelaría probablemente a través del análisis de términos indefinidos. La ausencia de adverbios, modificadores, nombres y conjunciones no sería generalmente detectada de esta forma.

Valoración del Significado Relacional--- Abstracto.

Esta valoración hace necesario:

- 1°. Construir o revisar el listado de palabras y frases que una vez realizada la transcripción no conforma un uso adulto.
- 2°. Anotar cuál de estos significados relacionales conlleva posesión, localización, relaciones de dativo, causalidad, coordinación, antítesis y relaciones temporales.
- 3°. Buscar particularmente los adverbios y conjunciones que tienden a conllevar estas relaciones.

- 4°. Hacer una lista con los errores de producción que expresan los mismos tipos de relaciones; después registrar en la transcripción, los que expresan el mismo tipo de relación pero expresada correctamente. Esto da una indicación de si se trata de un problema general o aislado.

Valoración del Significado Contextual.

Al examinar las listas y clases de palabras que no conforman el uso adulto, podemos encontrar que muchas de ellas dependen del contexto para su interpretación, incluso se sospecha que captar el significado contextual es particularmente difícil para el niño. Si el niño usa frecuentemente términos indefinidos, y no se ha sido capaz de determinar sus referentes, puede deberse a que el niño presenta problemas referenciales, es decir, que puede estar asociado a dirección o mantenimiento de la atención.

Si se encuentra que un número de errores de producción del niño implica términos deícticos, debemos hacer una lista de aquellos enunciados, incluyendo sus contextos, para determinar la naturaleza de la confusión del niño. Entonces buscaremos en la transcripción los términos deícticos usados correctamente. Un análisis de este tipo nos permitirá determinar en qué aspectos particulares de deixis (tiempo, verbos de intercambio, etc.) tienen errores y cuáles son correctos.

4.6. Evaluación del Componente Morfosintáctico.

Observación Conductual.

Al ser una observación realizada en contextos naturales, en la evaluación de la morfosintaxis el niño aporta una valiosa información a la hora de examinar, por ejemplo, el uso de determinadas estructuras morfosintácticas en una situación de interacción con iguales (compañeros de la clase), que complemente la misma información obtenida por otro medio (por ejemplo, en la interacción adulto \leftrightarrow niño), que suele ser el más usado en los contextos de evaluación.

Pruebas no Estandarizadas.

Dentro de esta categoría las técnicas más utilizadas en la exploración morfosintáctica son las siguientes:

Recogida de Muestras de Lenguaje Espontáneo.

Cuando se quiere utilizar la muestra de lenguaje en la evaluación de aspectos o categorías morfosintácticas se llama la atención sobre varias cuestiones que deben controlarse:

1. Elegir la situación de interacción en función del tipo de información que se desee obtener. Es un aspecto importante sobre todo cuando se quieren analizar determinadas estructuras o categorías gramaticales (por ejemplo, el uso de oraciones interrogativas, subordinadas, así como el uso de adverbios, flexiones verbales, etc.).
2. Adecuar el lenguaje adulto al nivel de desarrollo del niño.
3. Evitar las intervenciones del examinador que susciten respuestas con monosílabos o del tipo “sí / no”; por el contrario, deben hacerse preguntas abiertas o comentarios sobre el tema que se está tratando para “forzar” al niño a elaborar enunciados estructurados.
4. Entre las ventajas se destaca, sobre todo, la riqueza de información que ofrece y su capacidad de adaptación al análisis de distintos aspectos; más concretamente se suele emplear este procedimiento para estudiar:
 - i. Los tipos de construcciones sintácticas que se utilizan correctamente.
 - ii. La complejidad de los sintagmas nominales y verbales.
 - iii. Las oraciones que contienen errores u omisiones sintácticas.
 - iv. La variedad de estructuras utilizadas.
 - v. La longitud media de las producciones.
 - vi. La estructura interna de las oraciones emitidas: coordinación, subordinación y de qué tipo.

- vii. Las diferentes clases formales de palabras utilizadas y cómo son tratadas (concordancias, marcadores de género y número, etc.).

Entre las limitaciones e inconvenientes suelen citarse:

- a) Dificultad para obtener las 100 producciones requeridas (sobre todo en los niños pequeños).
- b) La falta de criterios “consensuados” a la hora de segmentar las producciones que se van a analizar.
- c) Ausencia de índices evolutivos específicos que sirvan de referencia normativa en la interpretación de los resultados obtenidos en un sujeto determinado (perfiles).

Imitación Provocada.

Sólo se utiliza como técnica complementaria en la evaluación de la capacidad de procesamiento sintáctico en tareas de repetición de frases de longitud y complejidad estructural crecientes.

Producción Provocada.

Es un procedimiento al que se recurre habitualmente cuando se quiere examinar aspectos muy concretos del desarrollo morfosintáctico.

Normalmente se utiliza para evaluar la producción de estructuras interrogativas, reflexivas, negativas y pasivas y, en el estudio de las categorías gramaticales, para explorar el uso de las distintas clases de pronombres (sobre todo en su funcionamiento anafórico), de las formas y flexiones verbales, así como de las preposiciones.

Para facilitar la producción verbal se usan determinadas estrategias, entre las que destacan:

- i. Solicitar al niño que interprete o describa imágenes que representan acciones.
- ii. Pedirle que complete frases emitidas por el examinador, y a las que les faltan determinados elementos o bien están inacabadas.

- iii. Usar elementos “mediadores” (títeres, muñecos, etc.) a los que el niño debe solicitar verbalmente la ejecución de alguna acción, o bien debe verbalizar las secuencias de acciones que el examinador ejerce sobre ellos.
- iv. Solicitar al niño que describa objetos o láminas que se diferencian en algunos detalles.

4.7. Evaluación del Componente Pragmático.

Miller (1981; cit. en Acosta, 1996) establece cuatro tipos de dificultades al evaluar la dimensión pragmática:

- I) Confusión entre diferentes niveles de análisis al diseñar las taxonomías funcionales.
- II) Dificultades para obtener muestras representativas del desarrollo pragmático.
- III) Libertad de los investigadores para establecer sus propias definiciones de funciones comunicativas.
- IV) Dificultad para comprobar su validez y fiabilidad.

Al evaluar la dimensión pragmática del lenguaje nos centramos en el uso del lenguaje en situaciones comunicativas. El principal objetivo debe ser, pues, evaluar y “describir” la competencia comunicativa de los alumnos y el carácter interactivo y de uso de la lengua. El interés, por tanto, es conocer la capacidad del alumno para comunicarse de manera eficaz y adecuada en diferentes contextos y ante interlocutores diversos.

Este interés se concreta en los siguientes objetivos:

- a) Conocer las funciones comunicativas que reflejan las producciones de los alumnos:
 - 1) Determinar las intenciones comunicativas (¿qué significados intentan transmitir?).
 - 2) Determinar la comprensión de los significados o intenciones comunicativas que otros interlocutores intentan transmitir.

- 3) Determinar los exponentes lingüísticos que utiliza el alumno para expresar sus intenciones comunicativas.
- b) Evaluar las destrezas conversacionales:
- I) Participación del alumno en intercambios conversacionales.
 - II) Grado de implicación en los intercambios conversacionales:
 - 1° Si inicia la conversación.
 - 2° Si se limita a responder a las preguntas del interlocutor.
 - 3° Si participa activamente en la organización, gestión y desarrollo de la conversación.
 - III) Habilidad para iniciar o cambiar el tema.
 - IV) Habilidad para tomar o ceder turnos.
 - V) Conocimiento de los recursos y estrategias lingüísticas y no lingüísticas que utiliza el alumno participar en los intercambios conversacionales.
 - VI) Adecuación de las respuestas del alumno: grado de coherencia e incoherencia, sí sus enunciados son o no ambiguos.
 - VII) Habilidad para hacer reparaciones o revisiones (auto-correcciones) para superar malentendidos.
- c) Conocer el nivel de desarrollo o dominio de los elementos deícticos.

En cuanto a los procedimientos y estrategias de evaluación debemos señalar las siguientes:

Observación Conductual:

La situación ideal para evaluar la pragmática es la observación sistemática y directa en contextos naturales; observar a los alumnos dentro y fuera del aula, en situaciones comunicativas reales y espontáneas para comprobar si saben interactuar eficazmente en diferentes contextos y con diferentes interlocutores.

La observación continuada requiere la utilización de registros que permitan que alumnos necesitan una evaluación más pormenorizada. En estos registros anotaríamos:

- 1) Autonomía comunicativa: si es capaz de iniciar temas, de guardar los turnos, de proporcionar información relevante, cambiar de tema, etc.
- 2) Interlocutores: si el niño sabe interactuar adecuadamente con distintos interlocutores y cambios de audiencia.
- 3) Coherencia: si los aspectos formales del lenguaje están bien cohesionados con los aspectos pragmáticos.
- 4) Capacidad de improvisación en temas nuevos.
- 5) Capacidad receptiva del niño: si sabe escuchar bien.
- 6) Las expresiones han de estar dotadas de sentido y ser lo más precisas posibles, no ambiguas, afinadas.

Como indica Mayor (1993; cit. en Acosta, 1996), el registro deberá incluir no sólo las producciones del niño, sino todos aquellos elementos verbales y no verbales que determinan el significado o intencionalidad comunicativa (gestos, acciones, elementos del contexto, etc.).

Pruebas no Estandarizadas:

Estas pruebas favorecen la manifestación espontánea de la competencia comunicativa y permiten valorar el uso del lenguaje con mayor precisión. A continuación se presentará una prueba de este tipo:

Muestras de Lenguaje. Será necesario planificar otras situaciones que permitan hacer las observaciones con mayor agilidad. Estas situaciones deben ser participativas, interactivas, orales y funcionales. Podemos obtener muestras de lenguaje y a partir de ellas información sobre las habilidades pragmáticas de los alumnos creando diferentes situaciones:

- I. **Situaciones espontáneas provocadas.** En oposición a la situación estandarizada, completamente dirigida, e intentando aproximarse a las situaciones naturales, estas situaciones espontáneas provocadas presentan las siguientes características:

- Se dan consignas generales.
- El educador actúa como provocador, pero debe plegarse como interlocutor a la espontaneidad del alumno, el cual marca la dirección del intercambio.

En estas situaciones el educador sólo proporciona el marco inicial del intercambio (temas posibles, número de interlocutores, objetos, etc.). Aquí se incluyen las conversaciones y los juegos.

- II. **Situaciones provocadas.** Son tareas de expresión en las que se pide al alumno que explique o describa la situación representada en el dibujo, un objeto o hecho. En estas situaciones el educador centra las producciones del alumno guiándolo con preguntas y marcando la dirección del intercambio (“¿qué está ocurriendo aquí . . .?”, “¿qué pasaría si . . .?”, etc.).
- III. **Role—playing o representación de papeles / personajes que interactúan con otros en situaciones previamente determinadas.** Nos permite valorar la habilidad del alumno en el papel del otro (simular la visita al médico, etc.).

Obtención y Análisis de las Categorías Pragmáticas.

La evaluación de la dimensión pragmática requiere tener en cuenta los elementos no verbales y contextuales que influyen en la comunicación. Lo ideal es grabar en video las situaciones comunicativas para poder realizar un registro detallado de todos los aspectos verbales y no verbales del intercambio. Si no se puede recurrir al video, es necesario grabar en cintas magnetofónicas y registrar por escrito todos los aspectos del contexto y los elementos no verbales (gestos, miradas, etc.) que pueden influir en el intercambio.

El autor (Acosta, 1996) que se eligió para este capítulo, es el más indicado, ya que describe los elementos que se deben tener en cuenta, para evaluar cada una de las categorías (fonología, semántica, morfosintaxis y pragmática).

A continuación se presentarán algunas pruebas que evalúan el lenguaje en la etapa preescolar, toman en cuenta alguna(s) de las categorías que antes se mencionaron (fonología, semántica, sintaxis y/o pragmática).

4.8. Instrumentos de Evaluación del Lenguaje.

4.8.1.- Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois (ITPA).

Autor(es): Kirk, McCarthy y Kirk, 1968.

Edad: 3-9 años.

Descripción:

Este instrumento surgió de la necesidad de evaluar habilidades y/o dificultades de tipo verbal y perceptual, para niños con problemas cognitivos o de aprendizaje. El objetivo que perseguía era el organizar diversos programas de instrucción individualizada, que tuviera relación alguna con dicha evaluación. El modelo teórico en el que se apoyaron, para la realización de este test, fue el de comunicación de Osgood y Sebeok (1965; cit. en Forns & Amador, 1995). Estos autores mencionan que el modelo de comunicación debe diferenciar entre: a) Los procesos de codificación, asociación y decodificación, b) Los niveles de organización de la información y c) Los canales comunicativos.

Esta prueba se basa en los tres procesos psicolingüísticos,, canales comunicativos y los niveles de organización, que proponen Osgood y Sebeok; el primero que son los procesos se refieren a la adquisición y uso del lenguaje:

Proceso receptivo: se refiere a los mecanismos y habilidades que permiten el reconocimiento y/o comprensión de estímulos verbales o auditivos.

Proceso expresivo: consiste en ver que capacidades se tiene, para expresar y transmitir ideas, ya sea de forma verbal, gestual o motora.

Proceso asociativo o de organización: se relaciona con la manera en que el individuo manipula las percepciones, conceptos y símbolos lingüísticos, de modo que realice una reestructuración de la información para que se transmita de una forma clara y coherente.

Los **canales comunicativos**, suelen ser muy diversos entre los sujetos, en el momento en que existen los intercambios lingüísticos. La información se puede transmitir por medio de diferentes canales, los cuales suelen ser:

Canal verbal: se utiliza en el habla.

Canal manual motriz: se usa en la escritura.

El sentido del oído (acto de oír) tiene un papel importante para la percepción de la información verbal que se habla.

El sentido de la vista (acto de leer) es esencial para la percepción de la información escrita.

Los **niveles de organización** consisten en el grado de desarrollo de la habilidad comunicativa. Existen dos tipos de grados: **automático y de representación**.

Nivel automático: la habilidad del funcionamiento comunicativo, está organizado e integrado y casi no requiere de la actividad cognitiva.

Nivel de representación: en este nivel si es necesario la utilización de la actividad cognitiva, en la cual contribuyen habilidades tales como: comprensión, organización y expresión de la información de una manera activa.

A continuación se presentará una breve descripción de cada uno de los subtests que compone dicha prueba:

Proceso Receptivo.

Recepción auditiva. Analiza la habilidad para dar significado a un contenido verbal. Se le da al niño diversas frases interrogativas de lo más sencillas, que contengan igual estructura gramatical, para que el infante conteste de manera afirmativa o negativa, **por ejemplo: ¿juegan los niños?, ¿cantan los vestidos?, ¿bostezan los termómetros?, ¿vocalizan los músicos mudos?, etc.;** estas preguntas se delimitan a plantear relaciones de significación conceptual o de atribución de cualidades entre términos. Se evalúa la capacidad del infante para reconocer la relación de significación.

Recepción visual. Analiza la habilidad para captar el significado de símbolos visuales. Se le presenta al niño un dibujo (**por ejemplo, unos pantalones**) debiendo reconocer el mismo y descubrir otro dibujo (**entre varios**) que presente igual significado (**por ejemplo, varios dibujos que representen prendas de vestir o dibujos con formas alargadas parecidas a unos**

pantalones). El infante simplemente con señalar el dibujo que exprese el mismo significado que el estímulo, se le pondrá respuesta correcta. No es necesario que responda verbalmente.

Proceso Asociativo.

Asociación auditiva. Analiza la aptitud para relacionar conceptos presentados de manera oral. Este subtest toma la forma de analogías verbales (“**El papá es grande, el niño es _____**”; **El hierro es pesado, las plumas son _____**”; **Un perro tiene pelo, un pez tiene _____**”, etc.).

Asociación visual. Evalúa la aptitud para relacionar conceptos a partir de estímulos presentados visualmente. Se le enseña al individuo un dibujo, que debe relacionar con otro que es su contra partida conceptual, por ejemplo: **se le muestra un dibujo de una cocina y posteriormente otros cuatro dibujos ---- árbol, caja, sartén y sonajero ----**, el infante debe realizar una relación de clase, en la cual tendrá que seleccionar un objeto de entre los cuatro, que tenga relación de manera conceptual, con el dibujo que se enseñó primero.

Proceso Expresivo.

Expresión verbal. Analiza la habilidad para expresar conceptos verbales. Evalúa la cantidad de conceptos, que pueden referirse a un mismo objeto. Se le presenta al niño, diversos objetos (**pelota, sobre, botón, cubo**), analizando la descripción que diga, mencionando características tales como: nombre, color forma, composición, funciones, partes que lo componen, comparación con otros objetos, etc.

Expresión gestual o motora. Mide las habilidades del sujeto para expresar el contenido de un dibujo, a través de la comunicación gestual. Se le muestra, por ejemplo: **una taza y una cafetera, entonces, el niño por medio de gestos, tendrá que agarrar con una mano la taza y con la otra la cafetera, inclinando ésta (cafetera), sirviendo el café, etc.** En esta tarea, lo que el niño va a mostrar, es la manera de expresar el significado y uso de los objetos dados, a partir de los gestos.

Cierre.

Cierre o integración gramatical. Evalúa la corrección morfosintáctica en una tarea de completar frases que exige una transformación en las palabras. Se le muestra al individuo unas frases, que van a ir acompañadas por medio de dibujos, en el cual se observa los cambios que se solicitan (“**aquí hay un perro, aquí hay dos _____**”), pidiéndole que realice las transformaciones y concordancias necesarias. Analiza algunos aspectos, tales como: **concordancia de género y número (niño/a, casa/s), (hombre/mujer, pez/ces), uso de la expresión temporal verbal (presente/pasado/futuro), voz pasiva, empleo de términos cuantitativos, comparativos, adverbiales, etc.**

Cierre o integración visual. Mide la habilidad para identificar objetos conocidos y comunes, a partir de la visualización de una parte del mismo. Los objetos que se van a identificar (peces, zapatos, etc) al principio se muestran de una manera completa; después de haberlos reconocido, se le enseña una escena compleja donde se encuentran semi-escondidos dichos objetos, teniendo el sujeto que identificar el objeto que se le está presentando, a esto se le llama **tarea de desenmascaramiento.**

Cierre auditivo. Analiza la habilidad para completar una palabra, cuando ésta es pronunciada de forma parcial. Al momento de articular las palabras, se omiten algunas partes de las mismas. El individuo tendrá que reconocer las porciones de palabras presentadas y ponerle lo que le falta (**por ejemplo: cho . . . late, ele . . . ante, hos . . . ital, etc**).

Combinación de sonidos. Evalúa la habilidad para reconocer una palabra, cuando ésta es pronunciada aislando cada uno de sus fonemas, por ejemplo, **el sujeto debe componer la palabra (c/o/m/i/d/a; b/a/r/c/o, etc).**

Memoria.

Memoria auditiva. Esta prueba consiste en que el individuo, tiene que retener una serie de dígitos en orden directo e inverso.

Memoria visual. Analiza la capacidad para retener series de figuras geométricas y para reproducirlas perceptivo-manipulativamente. Al(los) individuo(s) se le(s) muestra un número equitativo de fichas, en la cual tendrá(n) que realizar la secuencia visualizada con anterioridad.

Calificación (ITPA).

Para cada subtest, se obtiene una puntuación bruta, transformándola en puntuación de edad psicolingüística equivalente y en puntuación típica. Esta transformación concede el establecimiento de la capacidad del individuo, en cada subtest, correspondiente a una escala de edad. El promedio de edad de los 10 subtests básicos proporciona un índice denominado PLA (psycholingüistic ability), que equivale a la edad lingüística media. La división entre el índice PLA y la edad cronológica del sujeto proporciona un cociente psicolingüístico: PLQ.

Para realizar la puntuación típica de los 10 subtests, se efectúa una transformación lineal de las puntuaciones brutas. El valor medio de la puntuación típica, para los subtests, es 36 y su dispersión es 6. El objetivo de la misma (transformación), que menciona todas las habilidades analizadas a un mismo tipo de escala, es comparar el perfil individual de aptitudes. Éste (perfil) se podrá interpretar de dos formas: a) referida al nivel medio propio de cada individuo. El nivel medio propio del sujeto (equivalente al promedio de puntuaciones típicas obtenidas en cada subtest) nos permite señalar si el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas de un sujeto muestra un perfil armónico u homogéneo (la dispersión se ubica entre los valores de ± 6 en relación a la media del sujeto), o puede presentar un desarrollo de tipo disarmónico, es decir, si la dispersión se encuentra entre -6 y -9 denota que el desarrollo es lento o tiene una habilidad poco estructurada; si por el contrario los valores son positivos (entre $+6$ y $+9$), significa que hay un buen desarrollo de las habilidades en cuestión.

Los diversos subtests (del cual está compuesta la prueba) permiten diagnosticar éxitos o fracasos en cualquiera de los aspectos mencionados con anterioridad (canales de comunicación, procesos psicolingüísticos o niveles de organización).

El perfil que se realiza para cada individuo nos va a servir para el análisis de la eficacia de los tratamientos pedagógicos. Las diferencias que se presentan en el perfil entre test—aprendizaje—retest se podrán considerar como señalamiento de los avances efectuados por la acción del tratamiento.

Ventajas E Inconvenientes.

El ITPA, se ha considerado como una prueba muy completa, para evaluar el comportamiento lingüístico, se analizan diversos aspectos y además la obtención del perfil de resultados permite reconocer el proceso y/o el nivel op canal comunicativo que requiere reeducación.

Se le critica mucho, debido a que el contenido de la misma corresponde más a una prueba de tipo cognitivo que de lenguaje, ya que se ha mencionado que el encargado de realizar la evaluación del lenguaje, tiene el interés en distinguir los aspectos fonológicos, sintácticos y semánticos del lenguaje de un niño más que el proceso de comunicación en el sentido propuesto por Osgood.

El ITPA se utiliza para diagnóstico, pero es especialmente útil en el contexto educativo y en la reeducación logopédica. El perfil del test proporciona pautas para establecer las prioridades de reeducación de aquellas conductas más alteradas.

4.8.2.- Prueba de Lenguaje Oral de Navarra (PLON).

Autor(es): Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua y Uriz, 1989.

Edad: 4-6 años.

Descripción:

Esta prueba pretende cumplir con varios objetivos:

- I) **Prevención.** Detectar a alumnos que presenten riesgo en el desarrollo del lenguaje.
- II) **Orientación y tratamiento.** Servir de ayuda para tomar decisiones psico-pedagógicas, así, facilita la selección de los objetivos de lenguaje, que se deberán de trabajar en el aula y permite adecuar la curricula a los niños con necesidades especiales.

La PLON toma en cuenta los siguientes parámetros: forma, contenido y uso del lenguaje.

Forma.

Fonología. Valora la producción de sonidos (**articulación**) en el contexto de la palabra, sólo en cuanto portadores de significados diferentes (**fonemas**). Se utiliza la imitación diferida y sugerida, al mismo tiempo que se presentan las imágenes. Los fonemas se analizan en diversas posiciones (en las palabras), tales como: **inicial, media, final**.

Morfología y sintaxis. “La repetición de enunciados de distinta complejidad, permite valorar el grado de comprensión de los enunciados ya que, teóricamente, un sujeto tiende a repetir aquellas estructuras que conoce. La producción verbal espontánea, frente a imágenes, permite analizar la complejidad sintáctica usada por el niño. El completamiento de enunciados incompletos valora si el sujeto realiza las transformaciones morfosintácticas necesarias para completar la frase de modo correcto”. (Forns & Amador, 1995).

Contenido.

Este parámetro se centra en el significado de las palabras (**semántica**). Se evalúa la comprensión y expresión léxica, la identificación de colores, la comprensión de relaciones espaciales, la expresión de opuestos y de necesidades básicas, esto es lo que se toma en cuenta para la edad de cuatro años. Para la edad de cinco años, las tareas que se realizan son: **el reconocimiento de los objetos de una categoría dada, expresión de acciones, identificación de partes del cuerpo, comprensión y ejecución de órdenes sencillas y la comprensión de funciones**. A los seis años, las tareas que se les propone a los niños son: **tercio excluso, expresión de contrarios, extensión de clases dada una categoría y definición de palabras**.

Uso.

Se evalúa a partir de situaciones que faciliten la observación de las funciones de **planificación, autorregulación, comprensión y adaptación**.

Ventajas e Inconvenientes del Plon (Prueba De Lenguaje Oral De Navarra): “La principal novedad en esta prueba es el intento de aunar la medida de los diversos aspectos del lenguaje. Pocas o ninguna prueba, han intentado la exploración de las tres dimensiones de contenido, forma y uso, diferenciándolas para cada edad.

El principal inconveniente de la prueba es su estructura diferencial, referida a cada edad. Dada la diferente composición de ítems, seleccionados para cada edad, es difícil el uso de la prueba para el análisis de los avances de un niño de edad en edad” (Forns & Amador, 1995).

4.8.3.- Test de Vocabulario en Imágenes Peabody, Revisado (PPVT-R).

Autor(es): Dunn M. Lloyd y Dunn Leota M., 1979.

Edad: 2 años 6 meses a 18 años 11 meses y de 19 a 40 años.

Descripción:

El PPVT-R en el área clínica, se ha utilizado como una prueba para proyectar la comprensión verbal y como indicador de la capacidad cognitiva conceptual. En el área educativa, ha servido como detección de sujetos en riesgo para el aprendizaje escolar y como predictora de éxito académico. Tanto el PPVT como su reciente revisión la PPVT-R, no analizan habilidades verbales diferenciales, por lo tanto esta prueba (PPVT-R) tiene que ser usada para valorar la capacidad cognitiva.

Es una prueba, que mide el vocabulario receptivo de conceptos, en idioma inglés de Estados Unidos, valora la habilidad verbal y aptitudes escolares y sirve para explorar a sujetos con problemas de articulación verbal, motricidad, dificultades de contacto social, retardo mental o superdotado.

Aiken (1996), Forns y Amador (1995) y Sweetland y Keiser (1984) mencionan que la prueba está conformada por 175 láminas, en orden de dificultad creciente. El tiempo de aplicación es de 10 a 20 minutos, aproximadamente. Cada lámina contiene 4 dibujos. A los alumnos se les muestra una por una, preguntándoles lo siguiente: “Pon el dedo en el dibujo que representa la palabra que acabo de decir”. Si el sujeto no puede señalar la respuesta, el evaluador le va indicando las diferentes opciones y le pide que haga un gesto de forma positiva o negativa.

El individuo dentro del test identificará **nombres, formas de gerundio y de modificadores (de género, de número, etc.)** en 18 categorías de palabras diferentes (Forns & Amador, 1995).

El test PPVT-R fue estandarizado en los Estados Unidos, distinguiéndose 2 grupos de edad: niños y jóvenes (de 2 años 6 meses a 18 años 11 meses) y adultos (de 19 a 40 años). La muestra de niños y jóvenes se dividió por sexo, distribución geográfica, ocupación profesional y raza, integrada por 21 grupos de edad de 200 niños cada uno (4200 sujetos), elegidos de forma azarosa entre una población de casi 21,000. El grupo de adultos estuvo compuesta por 828 sujetos, formados en 3 grupos de edad. La aplicación de la prueba fue de manera colectiva. La muestra se dividió en sexo, edad y ocupación (Forns & Amador, 1995).

Las puntuaciones directas se convierten en puntuaciones estándar (de media 100 y desviación 15), percentiles y edades equivalentes.

Los índices de confiabilidad por el orden de dos mitades, son del orden de 0.61 y 0.67 para los niños, 0.88 y 0.80 para los jóvenes, según se emplee la forma L ó M. Para el grupo de adultos, el coeficiente de confiabilidad, por el mismo método, para la forma L es de 0.82. Las correlaciones entre ambas formas son moderadas para los niños y jóvenes (0.55 a 0.65). Vance y Stone (1989-1990; cit en Forns & Amador, 1995) mencionan que las correlaciones entre las formas son elevadas (0.88) para los adultos.

4.8.4.- Test de TVIP: Test de Vocabulario en Imágenes Peabody en:
<http://www.agsnet.com/group.asp?nGroupInfoID=a2600> (2004, Jueves 7 de Octubre).
<http://www.agsnet.com/assessments/technical/tvip.asp#1> (2004, Jueves 7 de Octubre).

Autor(es): Dunn M. Lloyd, Lugo Delia E., Padilla Eligio E. y Dunn Leota M., 1986.

Edad: de 2 años 6 meses a 17 años 11 meses.

Descripción:

La prueba está basada en el PPVT-R (Test de Vocabulario en Imágenes Peabody, Revisado). Se usa para:

- 1) Evaluar el desarrollo del lenguaje en niños preescolares que hablan español.
- 2) Proyectar el habla española de niños que asisten al jardín de niños o 1er grado de primaria.

- 3) Determinar la instrucción más efectiva para niños bilingües.
- 4) Evaluar el vocabulario en idioma español de estudiantes con mayor edad.

Consta de 125 láminas para valorar el vocabulario de estudiantes que hablan español y que son bilingües. Los ítems fueron seleccionados de una manera cuidadosa, por medio de un riguroso análisis de los mismos (ítems), para su universalidad y apropiadamente para las comunidades que hablan español.

El TVIP es fácil para administrar y para sacar la puntuación. No requiere de respuestas verbales, escritas o leídas. El tiempo de administración es entre 10 y 15 minutos. Para la administración de un ítem, simplemente se le muestra una lámina (contiene cada una 4 dibujos) en un atril, expresándole la palabra que corresponde al estímulo. Los estudiantes, señalan con el dedo el dibujo adecuado a la palabra expresada por el evaluador. Por cada respuesta correcta, la asignación será de 1 punto y si es incorrecta 0 puntos. La aplicación es de manera individual.

Estandarización:

Las muestras mexicanas y de Puerto Rico, se estandarizaron por separado.

México: La prueba fue aplicada entre septiembre de 1981 y noviembre de 1982 a 1219 niños de escuelas públicas con 20% próximo a la Ciudad de México.

Puerto Rico: la prueba se les aplicó entre septiembre de 1982 y febrero de 1983 a 1488 niños con el 62.2% del área metropolitana de San Juan.

Para la elección de las muestras, los evaluadores tomaron en cuenta: la edad, el género, la raza, la región geográfica, la educación del padre y la comunidad a donde pertenecían (urbana o rural).

El grado de puntuación está basado en la edad (Media = 100; SD = 15), rangos percentiles y edades equivalentes.

Validez de Contenido.

Las 125 palabras-estímulo que incluyen el TVIP, pueden ser localizadas en la prueba de PPVT-R, construida esta última a partir de la prueba original PPVT.

4.8.5.- La Evaluación Del Desarrollo de la Morfosintaxis (TSA).

Autor: Aguado, 1989.

Edad: 3-7 años.

Descripción:

Esta prueba tiene como objetivo: explorar el conocimiento comprensivo y expresivo de las estructuras morfosintácticas de la lengua castellana.

Para cumplir dicho objetivo, eligieron los siguientes aspectos relacionadas a las estructuras morfosintácticas: **interrogación, negación, orden del enunciado, pasivas, reflexivas, artículos, adverbios, pronombres relativos, verbos-sufijos, tiempos verbales, nexos en oraciones compuestas, comparaciones y preposiciones**. El análisis que se realiza es a través de 36 ítems respecto a la parte comprensiva y 34 a la parte expresiva.

Exploración de la comprensión: El evaluador le proporciona un enunciado al niño, donde tendrá que reconocer el significado exacto del mismo. Al finalizar, se le enseña 4 dibujos, pidiéndole que señale el dibujo correspondiente al enunciado dado. Posteriormente, se le da un segundo enunciado, que se parece al primero, que se compone de una oposición morfosintáctica establecida (**Aquel ratón come queso/ Este ratón come queso, Ellos están sentados/ Él está sentado, Hay menos gatos blancos que negros/ Hay más gatos, etc.**).

Exploración de la expresión. Se utiliza la imitación/ comprensión verbal y reproducción del enunciado. El examinador le proporciona al niño dos frases (**La niña juega con la muñeca/ La muñeca se ha quedado sola**), al mismo tiempo que éste (niño) observa dos dibujos que describen dichos enunciados. Posteriormente, el evaluador señala, sucesivamente, cada uno de los dibujos y solicita al niño que reproduzca el enunciado que está en turno.

Ventajas del Tsa (La Evaluación Del Desarrollo De La Morfosintaxis): “una de las principales ventajas de esta prueba está en la información que el manual proporciona acerca del desarrollo de la sintaxis en niños de 2;6 años y en niños de 3 a 7 años.

La exploración de las estructuras morfosintácticas queda, pues, bien arropada con la información teórica de datos evolutivos del desarrollo del lenguaje” (Forns & Amador, 1995).

4.8.6.- Prueba de Articulación de Fonemas (PAF).

Autor: Vallés Arándiga, 1990.

Edad: 5-8 años y sujetos de mayor edad con dificultades de pronunciación.

Descripción:

Esta prueba tiene como objetivo: el análisis de las habilidades prácticas-bucofonatorias y de la respiración. Las habilidades exploradas son:

Respiración y Ritmo. En esta parte se explora la respiración y el soplo. Para llevar a cabo este objetivo, se hace un análisis de las “características de la inspiración y de la expiración del aire y la capacidad del soplo, estrechamente vinculada con la respiración. Se valora la normalización de la respiración nasal y bucal, la fuerza y duración del soplo, la capacidad de respiración, la regularidad en la expulsión del aire y el control del soplo”. (Forns & Amador, 1995).

Ritmo en el lenguaje oral. La evaluación se centra en el sentido del ritmo, es decir, la habilidad en reproducir características del ritmo (**duración, melodía, intervalos y la velocidad-aceleración**). Cuando se presenta alteración en el ritmo y la melodía del discurso se puede hablar de **tartamudez**; si la alteración se da en la respiración y el soplo, puede existir **distorsiones de la voz, farfullero, rinolalias y disprosodias, entre otras**.

Praxias buco-fonatorias. Se refiere a la habilidad que tiene el individuo para utilizar adecuadamente los siguientes órganos: **boca, lengua, labios**, es decir, el dominio muscular de ellos. Otro de los objetivos que persigue esta parte es valorar la movilidad, agilidad, flexibilidad y control voluntario de los movimientos de la lengua, la potencia del movimiento y la movilidad de los labios. Para que se lleve a cabo el análisis, es necesario explorar algunas lesiones o

malformaciones que se pueden presentar en **los labios, dientes, maxilares, lengua, paladar o nariz**; esto con la finalidad de establecer si tales impedimentos están produciendo las irregularidades de pronunciación.

Discriminación fonética. Discriminación auditiva y fonética o habilidad para diferenciar sonidos semejantes. Se realiza un análisis de la dificultad o confusión para captar las diferencias en el momento de la pronunciación de diversos pares de palabras o fonemas que se diferencian entre sí por oposiciones fonémicas (**ad-ab, eb-ep, tino-fino, gato-cato, maza-taza, etc**). Para evaluar estos pares de sonidos hay que tomar en cuenta los siguientes puntos: **a) sin ver como el examinador pronuncia dichas diferencias, b) viendo la cara del evaluador, c) ante dibujos que expresan gráficamente la oposición fonética (fresa-prespa, beso-peso, besa-mesa, tose-cose, etc.)**.

Análisis de los fonemas alterados. Articulación de fonemas. Se hace un análisis de los fonemas que han sido pronunciados incorrectamente, otro de los objetivos a seguir es detectar la ausencia o existencia de ellos (fonemas mal pronunciados) por medio del lenguaje espontáneo, lectura y/o escritura. Cuatro son los aspectos que se evalúan en este punto:

- Se intenta analizar la precisión de la pronunciación de los fonemas (**en posición inicial, entre vocales, al final y/o antes de consonantes**) pidiéndole al individuo que reproduzca una serie de palabras que le son planteadas. Cada una de las palabras que pronuncia el infante se van a ir clasificando dependiendo de las variables de omisión, añadido, sustitución, distorsión o corrección, además de las observaciones que se consideren apropiadas.
- Se intenta una constatación de los errores y defectos de articulación, que se hallan registrado en el apartado anterior, a través de una larga y amena conversación con el niño. “El objetivo es analizar en qué medida, en una cadena hablada, se producen las dificultades del habla detectadas aisladamente”. (Forns & Amador, 1995).
- En tercer y cuarto lugar se verifican dichos errores y defectos por medio de un ejercicio de lectura y escritura.

Las alteraciones que se analizan en estos apartados concierne a la identificación de las dislalias y las repercusiones en el aprendizaje escolar (dislexias y/o disortografías).

Ventajas e Inconvenientes del PAF (Prueba De Articulación De Fonemas): “se trata de una prueba no normativa, que ofrece referentes evolutivos de normalidad, que pueden ser tomados como criterios de evolución. Los resultados de la prueba se expresan de modo formativo: se especifica la normalidad / dificultad o habilidad / inhabilidad de los aspectos analizados y, en todos los casos se describe el tipo de alteración, indicando sus características específicas (debilidad, escasez, indiferenciación, omisión, añadidos, distorsiones, etc.).

La mayor crítica que cabe hacer a esta prueba es la escasa indicación de la forma de llevar a cabo la evaluación formativa ya que, tal y como está planteada, responde más bien a un análisis cualitativo de las dificultades. Entre sus mayores méritos está el de disponer de un material para proceder a la recuperación de los conflictos de pronunciación” (Forns & Amador, 1995).

4.8.7.- PLAI (Instrumento para la Evaluación del Lenguaje del Preescolar).

Autor(es): Blank, Rose y Berlin, 1978.

Edad: 3-6 años y en algunas ocasiones se puede aplicar hasta los 10 años, cuando los niños tienen malos resultados en la escuela y cuando se teme a que haya algún retardo en su lenguaje.

Descripción:

Uno de los objetivos de dicha prueba es la de evaluar las habilidades que los niños necesitan para resolver las demandas lingüísticas que se dan en la situación de enseñanza, se aplica de forma individual, con un tiempo aproximado de 20 minutos.

Consideran otros objetivos del test que son los siguientes:

- A. “Ofrecer un cuadro de las destrezas lingüísticas del niño, de manera que las actividades escolares se adapten a su nivel de funcionamiento. En este sentido, el diagnóstico facilitaría la determinación de los objetivos didácticos” (Pérez y López, 1994).
- B. “Identificar lo antes posible aquellos niños que puedan tener dificultades del lenguaje que interfieran en su aprendizaje escolar, de manera que esas dificultades puedan ser analizadas más detenidamente después. El diagnóstico ayudaría a adoptar las

estrategias y técnicas de intervención adecuadas (no necesariamente restringidas al marco escolar para promover el desarrollo lingüístico del niño)”. (Pérez y López, 1994).

Las autoras del test distinguen cuatro categorías de ítems, que van desde un escaso nivel de abstracción hasta un elevado nivel de abstracción:

- 1) Acompañamiento o emparejamiento de la percepción.
- 2) Análisis selectivo de la percepción.
- 3) Reordenamiento de la percepción.
- 4) Razonamiento sobre la percepción.

En la **categoría 1**, los ítems presentados tienen una tendencia de tipo descriptivo. Los niños deberán de describir o denominar diversos aspectos que se refieren a objetos, personas, acciones a través de las preguntas que se les hace. Triadó y Forns (1989; op. cit., 1994) denominan a este nivel **concreto-descriptivo**.

Algunos ejemplos de las preguntas o ítems que se utilizan en esta categoría son: “¿Cómo se llama?”, presentándole un dibujo de unas tijeras, o “¿Qué está haciendo la chica?”, realizada frente a un dibujo en el que una chica está bebiendo de una taza, sentada en una mesa, o “Ahora enséñame tus zapatos”. En algunos casos los niños deben repetir una frase simple como “El autobús bajo por la calle” ”. (op. cit., 1994).

En la **categoría 2**, los niños tendrán que seleccionar de la información perceptiva que se les presenta, pero siempre sobre datos concretos y próximos a sus vivencias. Triadó y Forns (1989; cit. en Pérez y López, 1994) denominan a este nivel **concreto-imaginativo**.

Algunas preguntas que se utilizan en este nivel 2 son: “¿Qué hacemos con ellas?” referidas a las tijeras que se le presentaron, o “Señala la que es grande y está cerrada”, para que seleccione de entre varias tijeras, o “Mira esto. ¿En qué son diferentes?”, presentándole una bicicleta y un triciclo”. Otros ejemplos de los ítems que se muestran en la categoría, es que el niño descubra un objeto entre varios, por ejemplo: “Cuando te muestre la siguiente página, quiero que encuentres algo con lo que podemos cortar” ”; además de este ítem, el niño tendrá que acabar una frase tal como “Me gusta comer. . “”, a partir de la presentación de un ejemplo, o también se le realizará distintas preguntas que deberá de responder después de haberle relatado un cuento.

En la catgoría 3, el niño tiene un grado de exigencia mayor, ya que en este tipo de ítems, el nivel de abstracción será la de reorganización de la percepción y el establecimiento de análisis comparativos entre objetos (semejanzas y diferencias), presentándose una descripción más abstracta de la realidad. Triadó y Forns (1989; op. cit., 1994) lo denominan nivel abstracto-descriptivo.

Algunas preguntas que se utilizan en los diversos ítems son del tipo: “ “Si yo quisiera vestir a esta muñeca, dime todas las cosas que no necesito. Señálalas” ”, se le muestra un dibujo de una muñeca en un recuadro y además diversos objetos, o “ “una niña pequeña jugaba con algo que no era una muñeca, ¿Con qué podría jugar?””, o “Mira esto. ¿En qué se le parecen?” ”, enseñándole el dibujo de unas tijeras y de un cuchillo. En algunos de los ítems, se le preguntará al niño acerca del vocabulario, el infante tendrá que explicar o definir distintos objetos: “ “Dime qué es una taza” ”. En otros ítems el niño sintetizará o describirá, qué es lo que sucede en una serie de dibujos, como en el momento de presentarle una página apareciendo en ella un grifo y un vaso, que progresivamente está más lleno, preguntándole “ “Cuéntame qué le pasó al vaso” ”.

En la última categoría que es la 4, los infantes tendrían que ser capaces de imaginar una situación la cual no se percibe de manera directa, reorganizar los datos que se le presentan, e introducir una conclusión. Las preguntas que se les hacen a los niños se refieren a problemas de razonamiento sobre datos perceptivos presentes. Triadó y Forns (1989; cit. en Pérez & López, 1994) designan a este nivel como abstracto-imaginativo.

En uno de los ítems, se le pregunta al niño, que le puede ocurrir a una balanza en equilibrio, si la niña quita una bola de uno de sus lados, al principio se muestra una serie de dibujos, explicándole a partir de ellos, como quedaba la balanza cuando la niña colocaba primero una bola en un lado de la balanza, posteriormente la niña colocaba una bola más, pero ahora en el lado contrario de la balanza, quedando de nuevo equilibrada. En otro ítem, el evaluador le menciona lo siguiente al infante: “ “Este niño acabó de comer, y éste no. ¿Cómo sé cual acabó de comer?” ”, enfrente de él tiene “ “un dibujo de dos niños sentados en una mesa en la cocina, uno de ellos tiene un plato lleno y el otro vacío” ”.

Dicha prueba esta compuesta de 15 ítems, por cada una de las 4 categorías, teniendo en total 60 ítems. “ “La secuencia en que están ordenados los ítems hace que los pertenecientes a las diferentes categorías estén mezclados entre sí” ”. (Pérez y López, 1994).

Información Aportada por el PLAI.

Pérez y López (1994) mencionan que los diversos ítems se pueden valorar cualitativamente, dependiendo del nivel de adecuación de la respuesta que emita el niño de acuerdo con los siguientes criterios:

“**Enteramente adecuada:** la contestación responde plenamente las demandas de la tarea”.

“**Aceptable:** la contestación es válida, pero imprecisa, sin que se dirija al meollo del problema, o incluye información irrelevante”.

“**Ambigua:** la información de la respuesta hace imposible determinar si es adecuada o inadecuada”.

“**Inadecuada-Inválida:** la respuesta no es adecuada pero representa un esfuerzo por contestar al problema”.

“**Inadecuada-Irrelevante:** la contestación no muestra ninguna comprensión de la pregunta o del material, o es una imitación de una parte o de todas las palabras o acciones del adulto, o una negación del problema formulado”.

“**Inadecuada-No sabe:** el niño afirma que no puede contestar”.

“**Inadecuada-No contesta:** el niño no ofrece ninguna respuesta verbal (encoge los hombros o simplemente toca el material)”.

Al momento de realizar los diversos análisis, tanto cualitativo como cuantitativo, se obtienen diversos elementos. En el primero (cualitativo) muestra el tipo de problemas donde presentan más dificultades los niños, además enseña el patrón de respuestas característicos de los niños en los distintos ítems de cada nivel. En el segundo análisis (cuantitativo) se tiene que calcular el porcentaje de respuestas del niño en cada una de las categorías, obteniendo una medida aproximada del grado de dominio de los ítems que corresponden a cada categoría.

Para calificar ítem por ítem, se utilizará la siguiente puntuación: “una puntuación de 3 indica que la respuesta es enteramente adecuada, 2 indica que la respuesta es aceptable, 1 que es ambigua, y 0 que es inadecuada”. En el momento de obtener las puntuaciones de las respuestas se agruparán por categorías. Después de tener las puntuaciones de cada una de las respuestas, se sumarán y se establecerá una puntuación media de los resultados del niño en cada una de las cuatro categorías o niveles antes indicados.

Pérez y López (1994) expresan que cuando se ha conseguido la puntuación media correspondiente a cada categoría, se logrará reconocer el nivel de destreza de acuerdo a los siguientes criterios:

- I) “Las puntuaciones por debajo de 1,0 indican debilidad en el manejo que tiene el niño de las destrezas lingüísticas correspondientes a la categoría en cuestión”.
- II) “La puntuación entre una media de 1,0 y 1,5 indican una debilidad moderada”.
- III) “Las puntuaciones entre una media de 1,5 y 2,0 indican fortaleza moderada”.
- IV) “Las puntuaciones por encima de una media de 2,0 indican fortaleza”.

La puntuación numérica se puede usar, para comparar el resultado que obtuvo el niño con el de otros niños de su misma edad y/o ambiente. Para ello se utilizan los datos normativos obtenidos con la muestra gallega, en forma de percentiles.

4.9. Pruebas de Lenguaje elaboradas en México.

4.9.1.- FACILITO. Evaluación de Precurrentes Instrumentales para la Adquisición de la Lectoescritura.

Autor: Mtra. Teresa Fuentes Navarro, 1999.

Edad: Segundo y Tercer grado de Jardín de Niños, y también para los niños que vayan a ingresar o estén cursando el Primer Año de Primaria.

Descripción:

Este instrumento tiene los siguientes objetivos:

- 1) “Detectar antes, durante o después de iniciar el proceso de enseñanza de la lecto-escritura, la situación del niño respecto a las habilidades que pueden facilitarlos” (Fuentes, 1999).
- 2) “Ofrece una opción, debidamente fundamentada, para facilitar la adquisición de la lecto-escritura, incidiendo en las habilidades previas” (Fuentes, 1999).
- 3) “Identificar si el niño ha aprendido o no ciertas habilidades que, según datos obtenidos en la investigación (Fuentes y Melgoza, 1990; cit. en Fuentes, 1999) son precurrentes de las habilidades requeridas en la lecto-escritura”.

El tiempo promedio, en el cual se puede aplicar dicho instrumento es de 45 minutos.

Éste instrumento, se divide en varias sub-pruebas, la que nos atañe son las relacionadas al tema del lenguaje; éstas son las siguientes:

- ❖ Articulación de Palabras.
- ❖ Imitación Vocal.
- ❖ Expresión Oral: *Denominación de Objetos, Descripción de Situaciones, Narración de Secuencias*

1.- Articulación de Palabras.

Aspecto A Evaluar: Pronunciación de los fonemas y de sus combinaciones incluidos en palabras.

Material Necesario: Protocolo y lápiz.

Procedimiento:

Aplicación.

Se colocará al niño a una distancia, en la cual pueda escuchar con claridad tanto el evaluador como el niño, dándole al infante la siguiente instrucción:

“Te voy a decir unas palabras y tú vas a repetir las después de mí, con voz fuerte”.

El evaluador pronunciará una palabra, después le pedirá al niño que repita la palabra. Si el evaluador duda de la respuesta del niño, con respecto a la pronunciación (es decir, si no entendió el evaluador la pronunciación de la palabra que emitió el niño), puede solicitarle al infante que vuelva a repetir la palabra otra vez, más despacio o más fuerte, según sea el caso.

Si la palabra la pronuncia correctamente se le colocará una palomita (✓) dentro del mismo renglón de la palabra, pero en la columna denominada **PRONUNCIACIÓN**, perteneciente al protocolo. Si pronunció de manera incorrecta la palabra, entonces, el evaluador escribirá la palabra que articuló el niño, en el espacio mencionado con anterioridad (pronunciación).

El mismo procedimiento se realizará con las 30 palabras.

Para aumentar la participación del niño, se le puede felicitar con respecto a la ejecución, más no a la corrección (por ejemplo, dígale: “¡eso es lo estás haciendo muy bien!”), o formularle alguna pregunta o comentario relacionado con las palabras (por ejemplo, cuando haya pronunciado la palabra “dulce” pregúntele: “¿Cuáles dulces te gustan más?”).

Calificación.

Cuando el niño haya omitido alguna letra de cualquier palabra, se anotará si la añadió, entonces se tachará. El evaluador encerrará en un círculo la(s) relación(es) e cada fonema que se articuló de manera errónea; para ello el evaluador tendrá que revisar el cuadro anexo llamado **RELACIÓN ENTRE LAS PALABRAS Y LOS FONEMAS**, anotando y localizando las relaciones en donde cometieron errores.

Los niños pudieron haber cometido varios errores dentro de una misma palabra; esos mismos se tendrán que marcar, debido a que la calificación será por relación entre los fonemas y no por palabra. “Por ejemplo, si el niño pronunció “arredodod” por “alrededor”, respecto al primer error, escriba la *l* omitida antes de la *r*, enciérrela en un círculo junto con la *r* y anótela como error del fonema /*l*/ antes de consonante y como error del fonema /*rr*/ después de consonante; asimismo, encierre en un círculo la última *d* que pronunció en vez de *r* y anótelo como error del fonema /*r*/ final” (Fuentes, 1999).

Posteriormente, se realizará el conteo de relaciones de fonemas (el total de relaciones es 64 correspondiente a los espacios que contienen palabras incluido en el cuadro anexo denominado **RELACIÓN ENTRE LAS PALABRAS Y LOS FONEMAS**.

La articulación de una relación será adecuada, si el niño pronunció correctamente más del 50% de las palabras dentro de la misma relación. “Por ejemplo, si en la relación “fonema /*b*/ antes de consonante”, el niño pronunció “muele” en vez de “mueble”, y “hombre” en forma correcta, entonces dicha relación se considerará como incorrecta, ya que el porcentaje de corrección es de 50%” (Fuentes, 1999).

Después de realizar lo anterior, el evaluador sumará las relaciones que se hayan articulado con error restando el total a 64 (que es el total de relaciones consideradas), anotando el resultado en el cuadro inferior del protocolo, donde dice **TOTAL**, a manera de numerador del denominador 64. Posteriormente, se multiplicará el numerador por 100 y dividiendo el total entre 64; el resultado se anotará en la parte correspondiente. Para terminar, en el espacio donde está **RELACIÓN DE LOS FONEMAS CON ERROR**, el evaluador escribirá el número de relaciones que el niño articuló incorrectamente.

2.- Imitación Vocal.

Aspecto A Evaluar: Repetir frases. También se evalúa la memoria a corto plazo.

Material Necesario: Protocolo y lápiz.

Procedimiento:

Aplicación.

El evaluador colocará al niño de manera que tanto él (niño), como el que está realizando la evaluación logren escucharse con claridad, dándole la siguiente instrucción:

“Te voy a decir unas frases y tú vas a repetir las después de mí, con voz fuerte”.

Dicho evaluador pronunciará una frase, posteriormente se le pedirá al niño que repita la frase. En el caso de que se dude de la corrección de la imitación, tiene la opción de solicitarle al infante que repita de nuevo la frase, ya sea más despacio o más fuerte, según sea el caso.

La respuesta (de la imitación de la frase) que emita el niño será correcta siempre y cuando reúna todas las palabras en el orden establecido. En este apartado si el niño comete algún error de pronunciación no se tomará en cuenta debido a que este aspecto se evalúa en la articulación de palabras. (Por ejemplo, en la frase “**La mariposa es azul**”, si el niño dice “**La maliposa es adsul**”; la respuesta se tomará como correcta”). (Fuentes, 1999).

Cuando el niño haya dicho de manera correcta la frase, se le pondrá una palomita (✓) en el mismo renglón de la palabra, pero en la columna llamada IMITACIÓN, además anote un crédito en la columna denominada CRÉDITO.

Si el infante dijo de manera incorrecta la frase, se escribirá la misma tal y como la dijo el niño, en el espacio que antes se mencionó, anotando un cero en la columna CRÉDITO.

El mismo procedimiento se aplicará para las 10 frases.

Para incrementar la participación del niño, en algunas ocasiones podemos felicitarlo por su ejecución, más no en su corrección (Por ejemplo, dígame: “¡Muy bien!”), o también se le puede formular una pregunta o comentario relacionado con las frases.

Calificación.

Al terminar, se sumarán el número de créditos, anotándolos en el cuadro denominado **TOTAL**, calculando y anotando el porcentaje en el sitio indicado con el signo %.

Expresión Oral.

3.- Denominación de Objetos.

Aspecto A Evaluar: Verbalizar el nombre correspondiente al dibujo del objeto presentado.

Material Necesario: Láminas con los dibujos de los objetos correspondientes. Protocolo y lápiz.

Procedimiento:

Aplicación.

El evaluador preparará las láminas que correspondan a éste aspecto (**denominación de objetos**), proporcionándole la siguiente instrucción:

“Te voy a enseñar unos dibujos y tú me vas a decir su nombre. Enseguida se le mostrará la primera lámina diciéndole: ¿Cómo se llama esto?”.

El reactivo es correcto, cuando el niño nombre alguna de las opciones que se encuentran en el **PROTOCOLO** o usando alguna expresión de uso común en su ambiente, marcándolo en el lugar correspondiente.

Se procederá de la misma manera para los reactivos restantes.

Calificación.

El evaluador sumará el número de reactivos contestados de manera adecuada, anotándolos en el cuadro denominado **TOTAL**, además calculará y anotará los porcentajes en el espacio indicado como %.

4.- Descripción de Situaciones.

Aspecto A Evaluar: Enunciar la acción que ejecuta la persona correspondiente al dibujo presentado.

Material Necesario: Láminas con los dibujos de las situaciones correspondientes. Protocolo y lápiz.

Procedimiento:

Aplicación.

Preparar las láminas que se utilizarán, después se le proporcionará al niño la siguiente instrucción:

“Te voy a enseñar unos dibujos y tú los vas a describir”. Al mostrarle la primera lámina, se le dirá: “¿Qué es lo que sucede aquí?” ”.

En el protocolo se apuntará la respuesta emitida por el infante en el lugar apropiado.

El reactivo se tomará de manera correcta cuando el niño haya nombrado el sujeto y la acción que corresponda al dibujo presentado, marcándolo.

El mismo procedimiento se utilizará para los reactivos restantes.

Calificación.

Sumar el número de reactivos que se contestaron de manera correcta, los anotaremos en el cuadro llamado **TOTAL**; calcularemos y anotaremos los porcentajes en el espacio donde está el signo de %.

5.- Narración de Secuencias.

Aspecto A Evaluar: Ordenar los episodios y narrar la secuencia de acciones que se observan en los dibujos presentados.

Material Necesario: Láminas con los dibujos de los episodios de la secuencia correspondiente. Protocolo y lápiz.

Procedimiento:

Aplicación.

Las láminas se pondrán arriba de la mesa, primero la que tiene la letra A, después la B y por último la C (poniéndolas boca abajo), dándole la siguiente instrucción:

“Ahora te voy a enseñar otros dibujos, se trata de un pequeño cuento pero los dibujos están en desorden. Míralos bien, piensa cuál dibujo tiene que ir antes y cuáles después y acomódalos en el orden que deben ir”. (Fuentes, 1999).

Después que haya acomodado las láminas, aunque no sea en el orden estipulado de la hoja de registro, solicitándole que narre el cuento. En el **PROTOCOLO** se escribirá el orden en que lo haya verbalizado.

El reactivo será correcto, nada más si la narración fue realizada en forma de secuencia y corresponde con los dibujos. Sólo si sucede así, se marcará como correcta en el registro.

Calificación.

Se sumarán los reactivos que hayan sido contestados de manera correcta, anotándolos en el sitio denominado **TOTAL**, calculando y escribiendo los porcentajes en el espacio con el símbolo %.

4.9.2. Inventario de Articulación de Melgar.

Autor (a): María Melgar de González.

Edad: niños mexicanos entre 3 y 6 1/2.

Descripción:

Este inventario consta de 56 palabras que le son más comunes a los niños, divididos en 2 o 3 dibujos por tarjeta, evaluando 17 sonidos consonantes {17 tarjetas ilustrando los siguientes sonidos: (m), (n), (p), (x), (b), (k), (g), (f), (y), (l), (r suave), (r fuerte), (t), (ch) y (s)} doce mezclas de consonantes {12 tarjetas ilustrando los siguientes sonidos: (bl), (kl), (fl), (gl), (pl), (br), (kr), (dr), (fr), (gr), (pr), (tr)}; 6 diptongos {6 tarjetas ilustrando los siguientes sonidos: (au), (ei), (eo), (ie), (ua) y (ue)}.

A continuación se presentará una tabla que muestra la adquisición de los fonemas por cada nivel de edad que incluye consonantes, mezclas y diptongos:

EDAD AÑOS	SONIDOS DEL HABLA
3 ½	(m), (ch), (ñ), (k), (t), (y), (p), (n), (l), (f), (ua), (ue).
4 ½	(r suave), (b), (g), (pl), (bl), (ie).
5 ½	(kl), (br), (fl), (kr), (gr), (au), (ei).
6 ½	(s), (r fuerte), (pr), (gl), (fr), (tr), (eo).

Para apuntar los resultados del inventario hay una hoja (apéndice B) para registrar la información que sea pertinente por niño donde se apuntará el nombre, edad, escuela, la fecha, la cual está constituida por 9 columnas.

En la primera columna se muestra el número de la tarjeta.

En la segunda columna (la cual está en blanco), se apuntará la edad de desarrollo del habla que se localiza en el apéndice C.

En la tercera columna se encuentran los diversos sonidos que están sujetos a prueba: consonantes, mezclas y diptongos.

En la cuarta columna se encuentran las palabras que contienen los diversos sonidos en cualquiera de las 3 posiciones: inicial, media y/o final.

En la quinta (1I), en la sexta (2M) y en la séptima (3F) existe un espacio para escribir el símbolo (en cualquiera de las 3 columnas dependiendo de la posición de la palabra y de los sonidos que se estén calificando: si la respuesta es correcta el símbolo que se pondrá es una apostilla (✓); si el niño presenta sustitución en algún fonema se indicará con una p una diagonal y una f (p / f), si el niño omite algún fonema se le pondrá un guión, una diagonal y una s (- / s).

En la octava columna se escribirán los sonidos de sílabas que no tengan sentido tales como “sa, sesi, asa, ese, oso” o “as, es, is” (Melgar, 1984).

En la columna número 9 se escribirán las distorsiones y/o adiciones de los sonidos:

- a. Para registrar las distorsiones, el evaluador anotará el sonido fonético que le representa.
- b. Con respecto a las adiciones o inserciones, el evaluador apuntará la palabra tal y como la pronuncia el niño.

En el pie de la hoja de evaluación se presentan algunos espacios para incluir los datos que mencionen éstos: comentarios, ocupación de los padres, lugar que ocupa el niño en su familia, la conducta que se observó en el transcurso de la prueba.

Procedimientos Estadísticos.

Para sacar el control de la articulación (definida ésta como el número total de veces que se prueba un sonido en todas sus posiciones {inicial, media, final}), se debe sumar las respuestas correctas por sonido y dividirlo entre el número total de veces que se prueba un sonido en todas las posiciones, el porcentaje mínimo para propósitos de control es 80%.

Este propósito satisface los requisitos de control para cualquier nivel de edad.

4.9.3.- Prueba de LPD.

Autor (a): Lic. Leticia Sánchez Encalada.

Edad: niños mexicanos entre 4 y 6 años.

Descripción:

Este instrumento sirve para detectar a niños preescolares en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje. Está dividida en cuatro subpruebas: la primera es de **Fonología**, tiene como finalidad evaluar la pronunciación de las palabras y la compone 15 ítems. El psicólogo le presenta diversos dibujos al infante pidiéndole lo siguiente: ¿cómo se llama este dibujo?. Por cada respuesta correcta se le da un punto. La segunda subprueba se llama **Semántica**, evalúa el significado de las palabras, compuesta por 10 ítems. El psicólogo le enseña diferentes dibujos al infante solicitándole lo siguiente: ¿qué está haciendo el niño?. Las primeras 5 respuestas si son correctas el psicólogo les pone un punto; las últimas 5 si el infante menciona acción y complemento, el psicólogo le asigna 2 puntos y un punto si no expresa el complemento. La tercera subprueba es la **Sintáctica**, evalúa la estructuración de las oraciones y se compone de 4 ítems. El psicólogo a través de 4 dibujos les narra un cuento y al finalizar les dice que observen los dibujos y que ahora ellos van a contar el cuento. Se les otorga 3 puntos si el infante menciona sujeto, verbo y complemento; 2 puntos si hace falta un componente; 1 punto si faltan 2 componentes. La cuarta subprueba es la **Pragmática** evalúa el uso o función del lenguaje conformada por 5 ítems, divididos en 2 respuestas cada uno: 1) el nombre del dibujo y 2) el uso que tiene o para que sirve. El psicólogo le enseña diferentes dibujos al niño diciéndole y señalándole: ¿cómo se llama este

dibujo? y ¿para qué sirve?. Las 2 preguntas son por dibujo. Por cada respuesta correcta se le pone un punto. (Sánchez, 2004).

Se suman las respuestas correctas en cada una de las categorías, posteriormente se saca el porcentaje de las mismas (la suma y el porcentaje se realiza niño por niño). El niño que sale abajo del 80% (media de ejecución) en cualquiera de las categorías, el psicólogo lo o los escoge para aplicarles la fase de evaluación específica. En el nivel fonológico si un niño presenta varios errores durante la pronunciación de las palabras, aunque salga arriba del 80% o en el 80% tendrá que pasar a la siguiente fase que es la de evaluación específica.

Dentro de este ámbito, que es la evaluación del lenguaje en la etapa preescolar, se ha podido observar que en nuestro país (México) existen muy pocos instrumentos (LPD, Facilito, Inventario de Articulación Melgar) para evaluar las distintas categorías del lenguaje: fonología, semántica, sintaxis y pragmática, que permitan al terapeuta tener los suficientes elementos para determinar las metas u objetivos dentro de un programa de intervención con la finalidad de que el infante tenga una mejora en sus dificultades de lenguaje.

CAPÍTULO 5. DESCRIPCIÓN DEL REPORTE DE EVALUACIÓN.

Objetivos: 1) Detectar problemas de lenguaje en los niveles de: fonología, semántica, sintaxis y/o pragmática en los preescolares.

2) Aplicar una evaluación específica a los casos detectados con problemas de lenguaje en los niveles: fonología, semántica, sintaxis.

3) Hacer un análisis descriptivo de los niveles evaluados.

Método.

Sujetos. 63 niños en edad preescolar (entre 5 y 6 años aproximadamente).

Materiales: computadora, lápiz, papel, goma, pluma, hojas de vaciado de datos, formatos de evaluación de las pruebas: Lenguaje, Preescritura, Discriminación (Prueba de LPD) de Sánchez (2004), Inventario de Articulación Melgar y Prueba de Facilito.

La Prueba de LPD sirve para detectar a niños preescolares en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje, este instrumento fue usado para la etapa de detección. El formato de evaluación contiene un espacio para apuntar datos generales: nombre, edad, fecha y está dividido por subprueba e ítems. El psicólogo apunta los datos generales, además de las respuestas y puntuaciones en los espacios correspondientes. Esta prueba consta de 4 subpruebas: la primera subprueba es de **Fonología** que evalúa la pronunciación de las palabras, compuesta por 15 ítems. Por cada respuesta correcta se le da un punto; identificándose diversos errores en la emisión de las palabras, tales como: omisión (ausencia de un sonido, fonema o sílaba en una palabra hablada que el sujeto no sabe pronunciar, este tipo de error se puede presentar en la posición inicial, media o final de una palabra hablada, por ejemplo: en vez de decir pato dice ato; en vez de decir coche dice oche); **sustitución** (reemplazo de un sonido correcto por uno incorrecto, este tipo de error se puede presentar en la posición inicial, media o final de una palabra hablada, por ejemplo: en vez de decir ratón dice datón; en vez de decir abuelo dice agüelo); **inversión** (este error se produce cuando el sujeto cambia el orden de los sonidos de una palabra durante su articulación, por ejemplo: en vez de decir chocolate dice cocholate; en vez de decir noticias dice tonicias).

La segunda subprueba fue la de **Semántica** que evalúa el significado de las palabras compuesta de 10 ítems. Las primeras 5 respuestas si eran correctas el psicólogo les puso un punto; las últimas 5 si el infante mencionaba acción y complemento, el psicólogo le asignaba 2 puntos, un punto si le hacía falta el complemento; identificándose errores tales como: **confusión de las acciones** (cambio del verbo que expresa la(s) acción(es) mostradas en los dibujos); **omisión del complemento** que acompaña a la acción.

La tercera subprueba fue la **Sintáctica** que evalúa la estructuración de las oraciones y se compone de 4 ítems. Se les otorgó 3 puntos si el infante mencionaba sujeto, verbo y complemento; 2 puntos si hacía falta un componente; 1 punto si hacían falta 2 componentes, observándose los siguientes errores: Omisión del Orden de los componentes de las oraciones: Sujeto, Verbo y/o complemento (**O.C.O.**); Cambio y omisión del orden de los componentes de las oraciones: Sujeto, Verbo y/o Complemento (**C.O.C.O.**).

La cuarta subprueba fue la **Pragmática** que evalúa el uso o función del lenguaje conformada de 5 ítems, divididos en 2 respuestas cada uno: 1) el nombre del dibujo y 2) el uso que tiene o para que sirve. Por cada respuesta correcta se le dio un punto; observando la falta de conocimiento del uso y nombre de objetos.

El Inventario de Articulación Melgar tiene como propósito valorar el desarrollo de la articulación en español y consta de 56 palabras en sus posiciones: inicial, medio o final que le son más comunes a los niños, divididos en 2 o 3 dibujos por tarjeta, evaluando 17 sonidos consonantes {17 tarjetas ilustrando los siguientes sonidos: (m), (n), (p), (x), (b), (k), (g), (f), (y), (l), (r suave), (r fuerte), (t), (ch) y (s)} doce mezclas de consonantes {12 tarjetas ilustrando los siguientes sonidos: (bl), (kl), (fl), (gl), (pl), (br), (kr), (dr), (fr), (gr), (pr), (tr)}; 6 diptongos {6 tarjetas ilustrando los siguientes sonidos: (au), (ei), (eo), (ie), (ua) y (ue)}. Le asignó una palomita por cada respuesta correcta; pudiéndose identificar omisiones, sustituciones, adiciones y/o inversiones. Los resultados del inventario tienen que ser llenados en una hoja, donde el psicólogo registra la información que es pertinente niño por niño apuntando el nombre, edad, escuela, la fecha, constituida ésta (hoja) por 9 columnas.

Para sacar el control de la articulación (definida ésta como el número total de veces que se prueba un sonido en todas sus posiciones {inicial, media, final}), se suman las respuestas correctas por sonido y se dividen entre el número total de veces que se prueba un sonido en todas las posiciones, el porcentaje mínimo para propósitos de control es abajo del 80%. Esta prueba fue

aplicada a los niños que tuvieron dificultades en la pronunciación de las palabras (nivel fonológico del instrumento LPD: Detección).

Este propósito satisface los requisitos de control para cualquier nivel de edad.

Prueba de Facilito. Esta prueba tiene como objetivos: **a)** “Detectar antes, durante o después de iniciar el proceso de enseñanza de la lecto-escritura, la situación del niño respecto a las habilidades que pueden facilitar lo” (Fuentes, 1999); **b)** “Ofrece una opción, debidamente fundamentada, para facilitar la adquisición de la lecto-escritura, incidiendo en las habilidades previas” (Fuentes, 1999); **c)** “Identificar si el niño ha aprendido o no ciertas habilidades que, según datos obtenidos en la investigación (Fuentes y Melgoza, 1990; cit. en Fuentes, 1999) son precursores de las habilidades requeridas en la lecto-escritura”.

Dicha prueba se divide en 5 subpruebas concernientes al área del lenguaje expresivo, cada una tiene su propio formato donde el psicólogo apuntará las respuestas y puntuaciones: **a) Articulación de las palabras.** Aspecto a evaluar: Pronunciación de los fonemas y de sus combinaciones incluidas en palabras. Consta de 30 palabras, pero se califica de acuerdo a un cuadro de relaciones entre palabras y fonemas (64 relaciones), en donde cada relación debe tener como mínimo el 60% de respuestas correctas; **b) Imitación Vocal.** Aspecto a evaluar: Repetir frases. También se evalúa la memoria a corto plazo. Consta de 10 frases. Cada frase correcta es una palomita que equivale un punto; **c) Denominación de Objetos.** Aspecto a evaluar: Verbalizar el nombre correspondiente al dibujo del objeto presentado. Consta de 20 dibujos. El reactivo es correcto (1 punto por cada respuesta correcta), cuando el niño nombró alguna de las opciones que se encontraban en el PROTOCOLO o usando alguna expresión de uso común en su ambiente; **d) Denominación de Situaciones.** Aspecto a evaluar: Enunciar la acción que ejecuta la persona correspondiente al dibujo presentado. Consta de 5 dibujos. El reactivo se tomó de manera correcta, cuando el niño nombró el sujeto y la acción que correspondía al dibujo presentado, marcándolo con 1 punto por cada respuesta correcta; **e) Narración de Secuencias.** Aspecto a evaluar: Ordenar los episodios y narrar la secuencia de acciones que se observan en los dibujos presentados. El reactivo fue correcto (1 punto por cada respuesta correcta), nada más si la narración fue realizada en forma de secuencia y correspondía con los dibujos. Sólo si sucede así, se marcó como correcta en el registro.

Escenario: Este centro (CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL SANTA CECILIA) pertenece al DIF de Santa Mónica y queda localizado en Pirámide de Tepozotlan S/N, Pueblo de Santa Cecilia, Municipio de Tlalnepantla. Cuenta con tres salones de guardería que aproximadamente tienen a 30 niños en total y tres salones de nivel preescolar que tuvieron 63 niños en total.

Procedimiento.

Las actividades realizadas dentro del DIF fueron las siguientes:

Fase Preliminar. Canalización: El psicólogo les entregó a las educadoras unas hojas para que escribieran los nombres de los niños que tuvieran dificultades en las diferentes categorías del lenguaje. La actividad la realizó el psicólogo en 3 sesiones.

Primera Etapa: Detección de Problemas de Lenguaje usando el Instrumento de Detección LPD.

Instrumento de Detección LPD (Sánchez, 2004).

La Prueba LPD fue aplicada a 63 niños en edad preescolar entre 5 y 6 años. Este Instrumento consta de 4 subpruebas: la primera subprueba es de **Fonología**. El psicólogo le presentó al infante diversos dibujos de objetos, animales; pidiéndole lo siguiente: ¿cómo se llama este dibujo?

La segunda subprueba fue la de **Semántica**. El psicólogo le mostró al infante diferentes dibujos que representan acciones realizadas por niños; solicitándole lo siguiente: ¿qué está haciendo el niño?

La tercera subprueba fue la **Sintáctica**. El psicólogo a través de 4 dibujos les contó un cuento y al finalizar les dijo que observaran los dibujos y contaran el cuento.

La cuarta subprueba fue la **Pragmática**. El psicólogo le enseñó al niño, diferentes dibujos de objetos, diciéndole y señalándole: ¿cómo se llama este dibujo? y ¿para qué sirve? Las 2 preguntas son por dibujo.

Al terminar esta evaluación se seleccionó la muestra, es decir, se sumaron las respuestas correctas en cada uno de los niveles, para que posteriormente se sacara el porcentaje de las mismas (la suma y el porcentaje se realizó niño por niño); y el niño que salió abajo del 80% (media o porcentaje de respuestas correctas) en los niveles semántico, sintáctico y pragmático, se escogieron para aplicarles la evaluación específica; en el nivel fonológico si un niño presentó varios errores durante la pronunciación de las palabras, aunque haya salido arriba del 80% o en el 80% se escogió para la evaluación específica. Esta prueba es referida al criterio, ya que el investigador es quien va seleccionar el porcentaje mínimo de respuestas correctas, además depende de la población en estudio y la edad de los infantes.

A partir de la aplicación de la prueba de LPD, se identificaron a 44 niños que presentaban riesgo en algún(os) nivel(es) {Fonología, Semántica, Sintaxis y/o Pragmática}.

Segunda Etapa: Evaluación específica aplicando el Inventario de Articulación Melgar y Prueba de Facilito.

De los 44 detectados con problemas de lenguaje en los diferentes niveles (una niña dejó de asistir al DIF, quedando para evaluar 43 niños); de los cuales, 19 tenían problemas de articulación. Se les aplicó el Inventario de Articulación de Melgar, además de la Prueba de Facilito. A los 24 restantes que tuvieron dificultades en la semántica y/o sintaxis, únicamente se les aplicó la Prueba de Facilito.

Esta evaluación sirvió para darnos cuenta, que infantes podrían estar en riesgo de presentar algún tipo de problema de lenguaje en un futuro próximo. Las pruebas utilizadas fueron:

Inventario de Articulación Melgar:

El Inventario de Articulación Melgar fue aplicado a 19 niños con problemas de articulación. El psicólogo les mostró y señaló a los niños cada dibujo, expresándole lo siguiente: ¿cómo se llama esta figura?, y así sucesivamente hasta terminar con todos los dibujos.

Prueba de Facilito.

La prueba de Facilito fue aplicada a 43 niños, que presentaron alguna dificultad en los niveles (fonología, semántica, sintaxis) de la Detección: LPD, con la finalidad de hacer un análisis pormenorizado de éstas. Consta de 5 subpruebas relacionadas al lenguaje expresivo:

Articulación de Palabras.

El psicólogo le mencionó al niño la siguiente instrucción: “Te voy a decir unas palabras y tú vas a repetirlas después de mí, con voz fuerte”, y así sucesivamente hasta completar todas las palabras.

Imitación Vocal.

El psicólogo antes de mencionar las diferentes frases le dio la siguiente instrucción: “Te voy a decir unas frases y tú vas a repetirlas después de mí, con voz fuerte”, y así sucesivamente hasta completar todas las frases.

Denominación de Objetos.

El psicólogo preparo las láminas, posteriormente le mencionó la siguiente instrucción: “Te voy a enseñar unos dibujos y tú me vas a decir su nombre. Enseguida se le mostró la primera lámina diciéndole: ¿Cómo se llama esto?”, y así sucesivamente hasta completar todos los dibujos.

Descripción de Situaciones.

El psicólogo preparo las láminas y le dijo la siguiente instrucción: “Te voy a enseñar unos dibujos y tú los vas a describir”. Al mostrarle la primera lámina, se le realizó la siguiente pregunta: “¿Qué es lo que sucede aquí?” y así sucesivamente hasta completar todos los dibujos.

Narración de Secuencias.

El psicólogo preparó las láminas y le expresó la siguiente instrucción: “Ahora te voy a enseñar otros dibujos, se trata de un pequeño cuento pero los dibujos están en desorden. Míralos bien, piensa cuál dibujo tiene que ir antes y cuáles después y acomódalos en el orden que deben ir”, cuando termines de ordenarlos me contarás el cuento.

El porcentaje mínimo que estaba como criterio es abajo del 80%. Ambas pruebas se aplicaron de manera individual. La pragmática no fue evaluada en esta etapa debido a que no hay un instrumento de origen mexicano que la evalúe.

RESULTADOS

Primera Etapa: Detección de Problemas de Lenguaje.

De los 63 niños evaluados con la prueba LPD (Sánchez, 2004), se detectaron a 44 niños en riesgo de presentar algún tipo de deficiencia en algun(os) niveles del lenguaje; mostrando un porcentaje de niños identificados en riesgo del 69.84% (Ver Figura 1).

	GRUPO 2 "A"	GRUPO 2 "B"	GRUPO 2 "C"	TOTAL
NÚMERO DE ALUMNOS EVALUADOS	8	27	28	63
NÚMERO DE ALUMNOS DETECTADOS	2	21	21	44

TABLA 1. Casos Detectados con problemas del lenguaje por grupo.

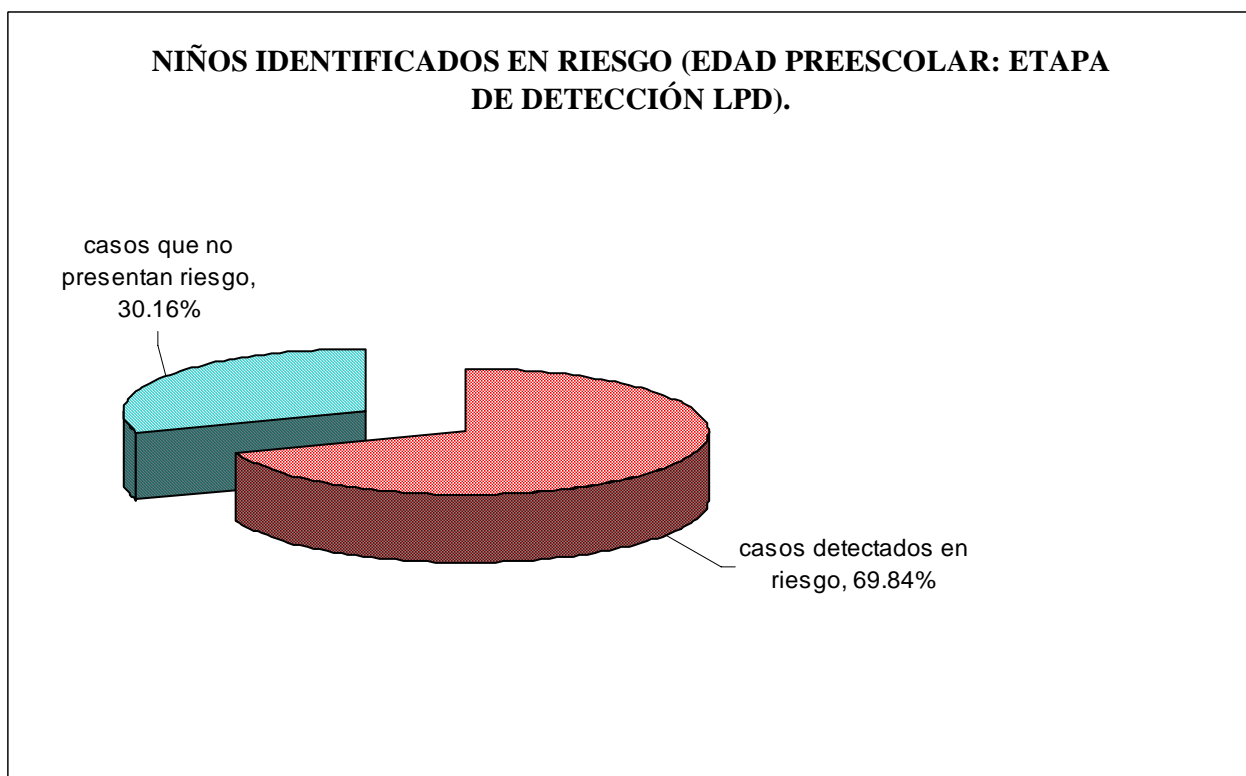


FIGURA 1. Porcentaje de niños identificados en riesgo: Área del lenguaje (Edad Preescolar).

El nivel donde mostraron más dificultades los niños fue el **sintáctico** con 29 niños en riesgo presentando un porcentaje del 46.03 %, seguida por el **fonológico** con 19 niños en riesgo y un porcentaje del 30.15% (Ver Tabla 2 y Figura 2).

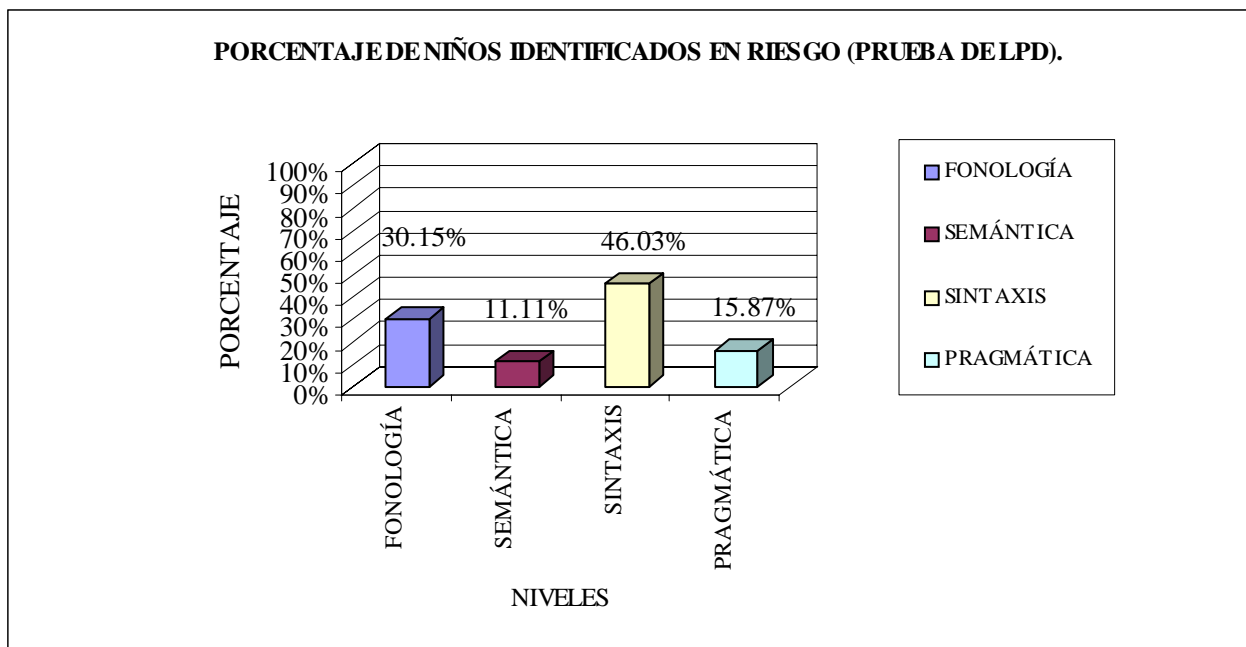


FIGURA 2. Porcentaje de los niños identificados en riesgo por nivel (Prueba LPD: Detección).

En el **nivel fonológico**, se observó que en los ítems 6, 10, 11, 15 fue donde hubo más niños con dificultades, al **omitir, sustituir, invertir o adicionar** los fonemas en el momento de la pronunciación de las palabras. En el **ítem 6**, 14 niños mostraron problemas de articulación en el fonema /rr/; en el **ítem 10**, 17 niños tuvieron dificultades de articulación en el fonema /tr/; en el **ítem 11**, 13 niños presentaron problemas de articulación en el fonema /pl/ y en el **ítem 15**, 14 niños expresaron errores en la articulación del fonema /fl/ (Ver Tabla 3).

En el **nivel fonológico**, se obtuvo el siguiente porcentaje de respuestas correctas: 91.53% (Ver Figura 3).

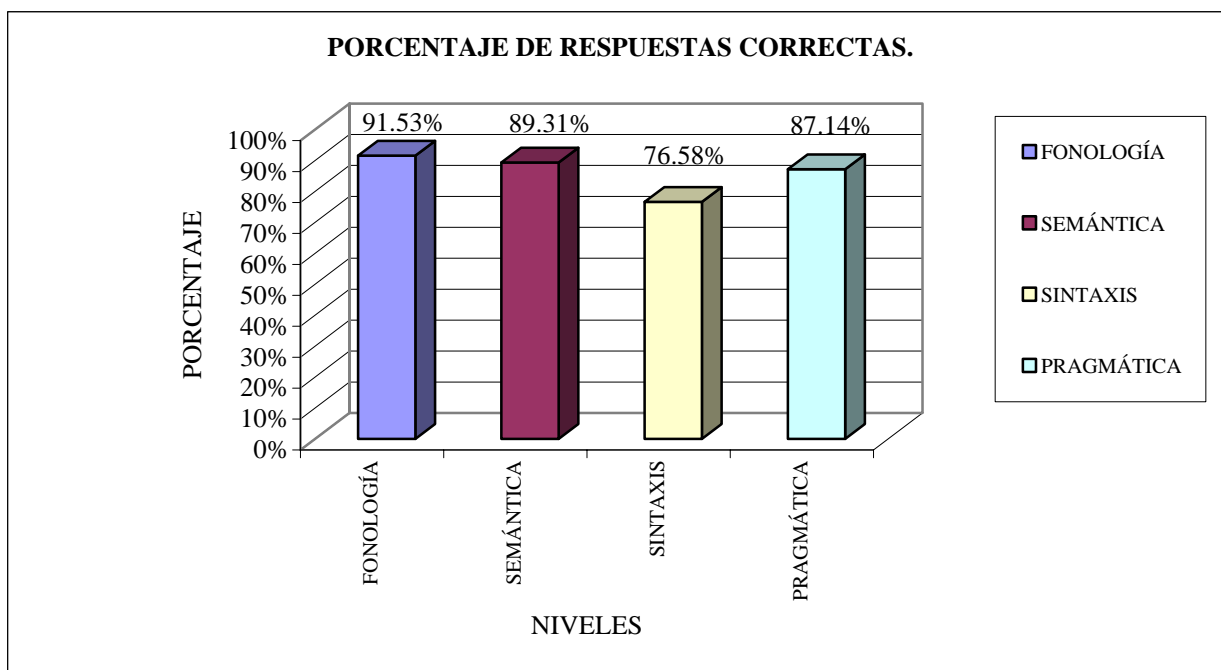


FIGURA 3: Promedio de Respuestas Correctas por Nivel (Prueba de Detección LPD).

En el **nivel semántico**, los niños manifestaron más dificultades en el ítem 2, en el ítem 5, en el ítem 7 y en el ítem 10, teniendo confusión en los verbos que indican las acciones realizadas por cada niño, omisión del complemento que indican las acciones (ítems 5, 7, 10). En el ítem 2, hubo 16 niños; el ítem 5 presentó 14 niños; el ítem 7 mostró 9 niños y en el ítem 10 resultaron 27 niños (Ver Tabla 4).

En el **nivel semántico**, se obtuvo el siguiente porcentaje de respuestas correctas: 89.31% (Ver Figura 3).

En el **nivel sintáctico**, los niños tuvieron más errores en el **ítem 3 y el ítem 4, omitiendo y/o cambiando el orden de los componentes de las oraciones**, donde se tomó en consideración a los niños que tuvieron como resultado 2 puntos, 1 punto ó 0 puntos en cualquiera de los 2 ítems. En el ítem 3, se presentaron 48 niños y en el ítem 4, hubo 45 niños (Ver Tabla 5).

En el **nivel sintáctico**, el porcentaje de respuestas correctas fue del 76.58% (Ver Figura 3).

En el **nivel pragmático**, los niños tuvieron más dificultades en los ítems 3 y 5 con 22 y 37 niños, respectivamente (Ver Tabla 6). Ellos se equivocaron en el nombre del objeto y/o uso del objeto, obteniendo como resultado 1 ó 0 puntos.

En el **nivel pragmático**, el porcentaje de respuestas correctas fue del 87.14% (Ver Figura 3).

A partir de los resultados obtenidos en la Etapa de Detección, se realizó una selección de los niños que presentaron más dificultades. Para el nivel fonológico, el criterio de selección fueron los errores cometidos al emitir las respuestas, así como la media abajo del 80%. Para los niveles semántico, sintáctico y pragmático, el criterio de selección fue solamente la media abajo del 80%. Cabe mencionar que algunos niños tuvieron dificultades en dos o más niveles.

En el siguiente apartado se presentan diversas tablas pertenecientes a la etapa de detección, las cuales muestran en que nivel o niveles tuvieron más dificultades los infantes.

NIVEL	CASOS DETECTADOS	PORCENTAJE
FONOLOGÍA	19	30.15%
SEMÁNTICA	7	11.11%
SINTAXIS	29	46.03%
PRAGMÁTICA	10	15.87%

TABLA 2. Porcentaje de casos detectados en riesgo por nivel (prueba de detección LPD).

**PRUEBA DE LPD (LENGUAJE, PREESCRITURA,
DISCRIMINACIÓN Y SOCIALIZACIÓN).**

NO. PALABRA	PALABRA	PRONUNCIACIÓN INCORRECTA	ERRORES COMETIDOS POR LOS NIÑOS AL PRONUNCIAR LAS PALABRAS	NO. NIÑOS CON DIFICULTADES POR PALABRA	%
1	Muñeca	---	---	0	0%
2	Ratón	Datón o latón.	Sustitución.	5	7.93%
3	Casa	---	---	0	0%
4	Gato	Nato ó teato.	Sustitución.	2	3.17%
5	Dados	Dalos.	Sustitución	1	1.58%
6	Perro	Pero; pelo ó pedo.	Omisión, sustitución.	14	22.22%
7	Llave	---	---	0	0%
8	Barco	Balco ó baco	Omisión, sustitución	5	7.93%
9	Conejo	---	---	0	0%
10	Tren	Ten ó tien.	Omisión, sustitución.	17	26.98%
11	Plato	Pato ó prato.	Omisión, sustitución.	13	20.63%
12	Jirafa	Filafa; fiafa ó kilafa	Sustitución.	3	4.76%
13	Mariposa	Maliposa; iposa ó maiposa	Omisión, sustitución.	5	7.93%
14	Elefante	---	---	0	0%
15	Flor	For; fol; fror ó fo.	Omisión, sustitución, inversión.	14	22.22%

TABLA 3. Respuestas Incorrectas de los niños en el Nivel Fonológico: Etapa de Detección.

**PRUEBA DE LPD (LENGUAJE, PREESCRITURA,
DISCRIMINACIÓN Y SOCIALIZACIÓN).**

NO. DE LA ACCIÓN	ACCIÓN	ERRORES COMETIDOS POR LOS NIÑOS AL EXPRESAR LAS ACCIONES (CONFUSIÓN DE LAS ACCIONES).	NO. NIÑOS CON DIFICULTADES POR ACCIÓN	%
1	Dormir	---	0	0%
2	Vestirse	Se está abriendo la ventana; está tocando una cosa (la ventana); está viendo el sol; está agarrando un palo; se está rascando; viendo por la ventana; se está quitando la pijama.	16	25.39%
3	Bañarse	---	0	0%
4	Comer	Durmiéndose.	1	1.58%
5	Lavarse	Anda llenando la cubeta; está agarrando agua de la cubeta; echando agua a su cubeta; el niño está agarrando agua; sacando agua de la llave; abriendo la llave; echándole agua a la cubeta.	14	22.22%
6	Juega a la pelota	Anda jugando; jugando; el niño está jugando; está jugando.	4	6.34%
7	Amarrándose los zapatos	Poniendo su zapato; está agarrando su zapato.	9	14.28%
8	Viendo la televisión	Está sentado; se siento; viendo.	4	6.34%
9	Lavándose los dientes	Comiendo agua.	1	1.58%
10	Tomando su leche	Comiendo agua; está comiendo; el niño está comiendo; desayunando; comiendo; comiendo café; está comiendo plátano; está comiendo leche con bolillos.	27	42.85%

TABLA 4. Respuestas Incorrectas de los niños en el Nivel Semántico: Etapa de Detección.

PRUEBA DE LPD (LENGUAJE, PREESCRITURA, DISCRIMINACIÓN Y SOCIALIZACIÓN).

NO. DE LA ORACIÓN	ORACIÓN	ERRORES COMETIDOS POR LOS NIÑOS AL EXPRESAR LAS ORACIONES	NO. NIÑOS CON DIFICULTADES POR ORACIÓN	%
1	La niña o Paty vive en esta casa	O.C.O.: Paty vive aquí. C.O.C.O.: La niña Paty está jugando con su bicicleta; la casa de Pepito; su hermanita está jugando y Pepe está en la casa; Pepe y Lucía estaba jugando con su triciclo; Paty, está en su casa; un niño estaba jugando con un triciclo y estaba jugando en el patio de su casa; su casa de ella; Paty y su hermano están en la casa; Paty vino a esta casa.	14	22.22%
2	Y le ayuda a su mamá a hacer la comida	O.C.O.: Está ayudando a su mamá; le ayuda a su mamá; y luego la niña le ayudo a su mamá. C.O.C.O.: Le ayudó a cocinar a Pepito; estaban haciendo la comida (la niña y la mamá); la hermanita con su mamá, le está ayudando a su mamá; le ayuda a su mamá a comer; llegó a hacer de comer; y le ayuda a su mamá a lavar los trastes y luego su mamá hace la comida; la mamá está haciendo de comer.	13	20.63%
3	Cuando terminan se sientan a comer, con su papá y Pepe su hermanito	O.C.O.: Se sienta a comer con su hermanito Pepe; y luego que acaban, se sientan a comer. C.O.C.O.: Cuando terminan de comer, comen; luego la mamá estaban comiendo, y luego cuando terminaban, comían con su papá; anda comiendo con su hermano; que Pepe, su papá, su mamá, ya terminaron de hacer la comida.	48	76.19%
4	Después ellas y Pepe salen a jugar al parque	O.C.O.: Y salieron al parque a jugar; Pepe y Lucía se fueron a los juegos a jugar. C.O.C.O.: Cuando terminan, salen a jugar; cuando acaba de comer se fue a los juegos, Paty; y anda jugando al columpio; y esta niña se esta subiendo al subí-baja; salen a jugar sus amigos.	45	71.42%

TABLA 5. Respuestas Incorrectas de los niños en el Nivel Sintáctico: Etapa de Detección.

NOTA: O.C.O.: Omisión del orden de los Componentes de la Oración; C.O.C.O.: Cambio y Omisión del orden de los Componentes de la Oración.

PRUEBA DE LPD (LENGUAJE, PREESCRITURA,
DISCRIMINACIÓN Y SOCIALIZACIÓN).

NO. PALABRA	PALABRA	ERRORES COMETIDOS POR LOS NIÑOS AL EXPRESAR EL NOMBRE DE LAS PALABRAS Y/O USOS	NO. NIÑOS CON DIFICULTADES POR PALABRA	%
1	Lápiz	Para marcar; para hacer; pa' trabajar.	5	7.93%
2	Peine	No supo el nombre; para hacer la raya; para el pelo; pa' tocar.	4	6.34%
3	Martillo	Sirve para trabajar; para que hagan una casa; no supo (ni como se llamaba, ni para que se usaba); para meter los tornillos; pa' que le peguen a los coches.	22	34.92%
4	Silla	Mesa.	1	1.58%
5	SERRUCHO	Navaja; cuchillo; un machete; no supo el nombre; para romper los lentes.	37	58.73%

TABLA 6. Respuestas Incorrectas de los niños en el Nivel Pragmático: Etapa de
Detección.

NO. ALUMNO	NIVEL FONOLÓGICO			NIVEL SEMÁNTICO			NIVEL SINTÁCTICO			NIVEL PRAGMÁTICO		
	PTJE	%	OBS.	PTJE	%	OBS.	PTJE	%	OBS.	PTJE	%	OBS.
1	15	100%		13	86.67%		12	100%		9	90%	
2	15	100%		15	100%		11	91.67%		10	100%	
3	15	100%		15	100%		11	91.67%		9	90%	
4	15	100%		15	100%		10	83.33%		10	100%	
5	15	100%		15	100%		12	100%		8	80%	
6*	15	100%		15	100%		8*	66.67%*	C.O.C.O.	10	100%	
7*	14*	93.33%*	om.	12	80%		8*	66.67%*	C.O.C.O.	8	80%	
8	15	100%		15	100%		10	83.33%		9	90%	
9*	15	100%		13	86.67%		7*	58.33%*	O.C.O.	9	90%	
10*	15	100%		12	80%		7*	58.33%*	C.O.C.O.	7*	70%*	
11	14	93.33%		15	100%		10	83.33%		8	80%	
12*	15	100%		13	86.67%		6*	50%*	C.O.C.O.	10	100%	
13*	11*	73.33%*	om.	14	93.33%		9*	75%*	O.C.O.	9	90%	
14*	12*	80%*	O,s	14	93.33%		8*	66.67%*	O.C.O.	8	80%	
15*	15	100%		14	93.33%		8*	66.67%*	C.O.C.O.	9	90%	
16	14	93.33%		15	100%		11	91.67%		8	80%	
17*	7*	46.66%*	o,s,i.	14	93.33%		11	91.67%		7*	70%*	
18*	15	100%		14	93.33%		11	91.67%		7*	70%*	
19*	12*	80%*	om.	14	93.33%		11	91.67%		7*	70%*	
20*	14	93.33%		14	93.33%		10	83.33%		7*	70%*	
21	14	93.33%		12	80%		10	83.33%		9	90%	
22*	15	100%		14	93.33%		9*	75%*	C.O.C.O.	10	100%	
23*	15	100%		12	80%		8*	66.67%*	C.O.C.O.	9	90%	
24*	14	93.33%	sust.	14	93.33%		8*	66.67%*	C.O.C.O.	8	80%	
25*	12*	80%*	om.	11*	73.33%*	C.A.	0*	0%*	N.R.	8	80%	
26	15	100%		15	100%		11	91.67%		9	90%	
27*	15	100%		12	80%		12	100%		7*	70%*	
28	15	100%		14	93.33%		11	91.67%		8	80%	
29*	15	100%		13	86.67%		9*	75%*	O.C.O.	9	90%	
30*	15	100%		14	93.33%		0*	0%*	N.R.	6*	60%*	
31	15	100%		14	93.33%		12	100%		10	100%	
32*	15	100%		11*	73.33%*	C.A.	10	83.33%		8	80%	
# NIÑOS PRO.	6			2			14			7		

TABLA 7. Porcentajes, puntajes y errores cometidos en la prueba de detección LPD.

NO. ALUMNO	NIVEL FONOLÓGICO			NIVEL SEMÁNTICO			NIVEL SINTÁCTICO			NIVEL PRAGMÁTICO		
	PTJE	%	OBS.	PTJE	%	OBS.	PTJE	%	OBS.	PTJE	%	OBS.
33*	12*	80%*	om.	13	86.67%		11	91.67%		9	90%	
34*	12*	80%*	om.	14	93.33%		10	83.33%		9	90%	
35*	15	100%		13	86.67%		8*	66.67%*	C.O.C.O.	8	80%	
36*	13*	86.67%*	o,s.	10*	66.67%*	C.A.	10	83.33%		9	90%	
37	15	100%		13	86.67%		11	91.67%		9	90%	
38	15	100%		13	86.67%		10	83.33%		10	100%	
39*	13*	86.67%*	sust.	13	86.67%		9*	75%*	O.C.O.	10	100%	
40	15	100%		15	100%		11	91.67%		9	90%	
41*	12*	80%*	o,s.	14	93.33%		11	91.67%		9	90%	
42*	15	100%		14	93.33%		9*	75%*	C.O.C.O.	10	100%	
43*	7*	46.67%*	O,s,i.	11*	73.33%*	C.A.; O.C.	6*	50%*	C.O.C.O.	9	90%	
44*	15	100%		15	100%		9*	75%*	C.O.C.O.	8	80%	
45*	6*	40%*	o,s.	13	86.67%		10	83.33%		9	90%	
46	15	100%		13	86.67%		10	83.33%		9	90%	
47*	15	100%		13	86.67%		7*	58.33%*	O.C.O.	7*	70%*	
48*	13*	86.67%*	om.	12	80%		10	83.33%		7*	70%*	
49*	14	93.33%		13	86.67%		9*	75%*	O.C.O.	10	100%	
50*	12*	80%*	sust.	15	100%		7*	58.33%*	N.R.; O.C.O.	9	90%	
51	15	100%		15	100%		11	91.67%		10	100%	
52*	15	100%		15	100%		8*	66.67%*	N.R.; O.C.O.	10	100%	
53*	15	100%		14	93.33%		7*	58.33%*	O.C.O.	9	90%	
54*	15	100%		11*	73.33%*	C.A.	10	83.33%		10	100%	
55	15	100%		14	93.33%		10	83.33%		9	90%	
56*	15	100%		11*	73.33%*	C.A.	12	100%		8	80%	
57*	11*	73.33%*	om.	13	86.67%		8*	66.67%*	C.O.C.O.	9	90%	
58*	8*	53.33%*	o,s,i.	11*	73.33%*	C.A.; O.C.	9*	75%*	O.C.O.	6*	60%*	
59*	15	100%		15	100%		9*	75%*	O.C.O.	9	90%	
60*	12*	80%*	om.	13	86.67%		10	83.33%		9	90%	
61	15	100%		12	80%		10	83.33%		9	90%	
62*	15	100%		14	93.33%		8*	66.67%*	C.O.C.O.	10	100%	
63*	12*	80%*	o,s.	12	80%		8*	66.67%*	O.C.O.	8	80%	
# NIÑOS PRO.	13			5			15			3		
NIÑOS PRO.	19			7			29			10		

CONTINUACIÓN TABLA 7. Porcentajes, puntajes y errores cometidos en la prueba de detección LPD.

X = Nivel Fonológico: 13.73; 91.53%. Nivel Semántico: 13.40; 89.31%. Nivel Sintáctico: 9.19; 76.58%. Nivel Pragmático: 8.71; 87.14%.

NOTA. En la tabla 7 se presentarán estos símbolos: OM, O (Omisión); S, SUST (Sustitución), I (Inversión).

C. A. (Confusión de las Acciones); O.C. (Omisión del Complemento).

O. C. O. (Omisión del Orden de los Componentes de las Oraciones); C. O. C. O. (Cambio y Omisión del Orden de los Componentes de las Oraciones); N.R. (No Respuesta).

OBS. (Observaciones).

NIÑOS PRO. (Número de Niños en Problema); NIÑOS PRO. (Total de Niños en Problema).

* Niños con Problemas del Lenguaje (Nivel Fonológico, Semántico, Sintáctico y/o Pragmático).

Segunda Etapa: Evaluación Específica de Problemas de Lenguaje.

De los 44 niños detectados con problemas de lenguaje en los diferentes niveles (una niña se dio de baja, quedando en total 43); de los cuales, 19* tenían problemas de articulación, a quienes se les aplicó el Inventario de Articulación de Melgar, además de la Prueba de Facilito. A los 24** restantes que tuvieron dificultades en la semántica y/o sintaxis, únicamente se les aplicó la Prueba de Facilito (Ver Tabla 8).

		PRUEBAS APLICADAS				
		INVENT. ART. MELGAR			PRUEBA DE FACILITO	
NÚMERO DE ALUMNOS EVALUADOS	43	19* de 43			19*+24** = 43	
NÚMERO DE ALUMNOS CON DIFICULTADES EN EL LENGUAJE	30	CON ¹ .	MEZ ² .	DIP ³ .	ART. PAL ⁴ .	NARRAC. SEC ⁵ .
		17	17	8	17	21

TABLA 8. Total de alumnos evaluados e identificados con problemas del lenguaje por prueba correspondiente a la Etapa de Evaluación Específica.

a) Inventario de Articulación (Melgar).

De los 19 niños a quienes se les aplicó el Inventario de Articulación de Melgar, 17 presentaron dificultades para articular las consonantes y las mezclas, obteniendo un porcentaje de niños identificados en riesgo del 89.47%. De estos 17, 8 niños tuvieron problemas de pronunciación en la subprueba de diptongos, con un porcentaje de niños identificados en riesgo del 42.10% (Ver Tabla 9 y Figura 4). Cabe mencionar que los niños mostraron dificultades en 2 ó 3 subpruebas.

¹ CON.: Subprueba de Consonantes. ² MEZ.: Subprueba de Mezclas. ³ DIP.: Subprueba de Diptongos. ⁴ ART. PAL.: Subprueba de Articulación de Palabras. ⁵ NARRAC. SEC.: Subprueba de Narración de Secuencias.

NOTA: Cabe mencionar que, los niños tuvieron dificultades en una (niños que nada más se les aplicó la prueba de Facilito) o más subpruebas (niños que se les aplicó el Inventario de Articulación Melgar y Prueba de Facilito).

INVENTARIO DE ARTICULACIÓN DE MELGAR.

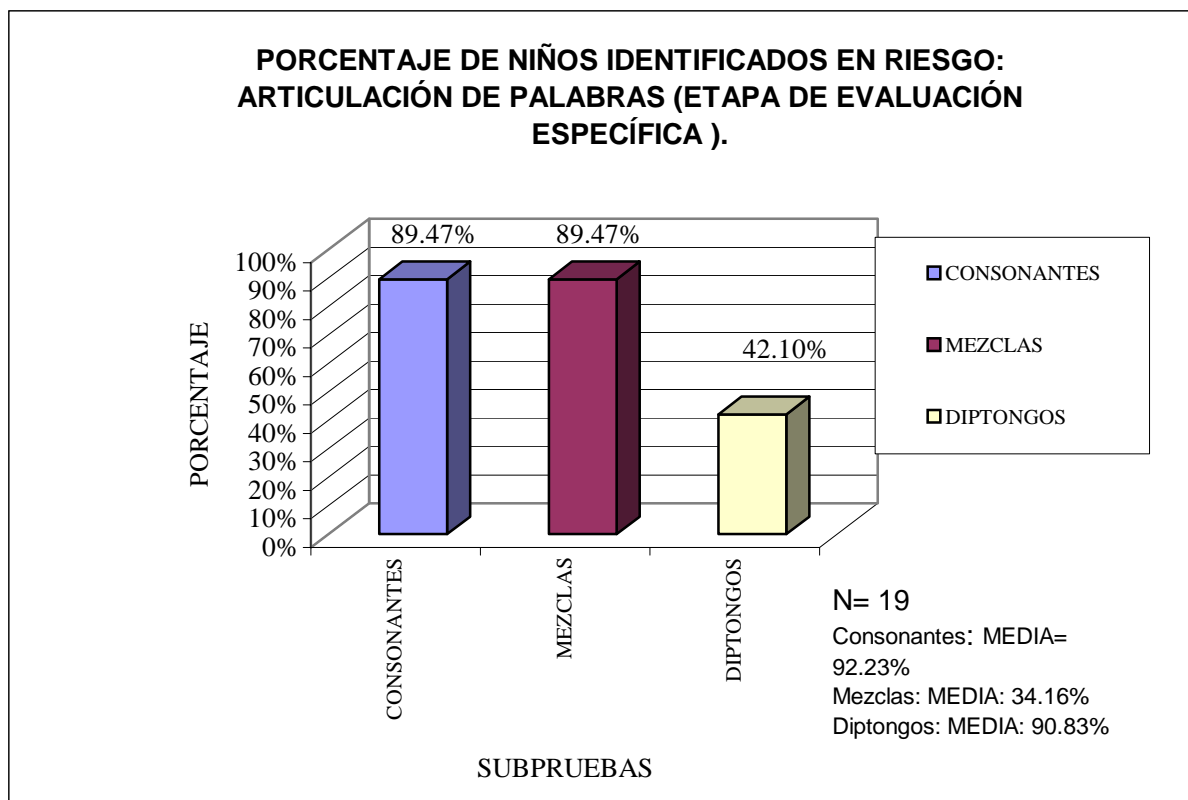


FIGURA 4. Porcentaje de niños identificados por Subprueba (Evaluación Específica).

En la **subprueba de consonantes**, se observó que la mayoría de los niños tuvieron porcentajes arriba del 80% de respuestas correctas, de los 17 niños, nada más uno obtuvo un porcentaje abajo del 80% con 68.42%. Los niños, sin embargo, presentaron errores al momento de la pronunciación, tales como omisiones y/o sustituciones en la pronunciación de los fonemas: **j final** con la palabra reloj; **rr media** con la palabra perro; **r suave al final** con la palabra collar; **d final** con la palabra red; **r fuerte inicial** con la palabra ratón; **r suave media** con la palabra aretes. (Ver Tabla 10).

En la **subprueba de mezclas**, los 17 niños que se detectaron en riesgo, obtuvieron porcentajes abajo del 80% de respuestas correctas (Ver Tabla 11).

Los niños expresaron errores de omisión, sustitución o inversión en la pronunciación de los fonemas: **dr** con la palabra cocodrilo; **fr** con la palabra fresas; **kr, cr** con la palabra cruz; **tr** con la palabra tren; **gr** con la palabra tigre; **pr** con la palabra prado; **br** con la palabra libro; **kl, cl** con la palabra clavos; **bl** con la palabra blusa; **gl** con la palabra globo; **pl** con la palabra plato; **fl** con la palabra flor. (Ver Tabla 10).

En la **subprueba de diptongos**, de los 8 niños que presentaron dificultades en la pronunciación, 6 niños tuvieron un 83.33% de respuestas correctas, los 2 niños restantes con un 66.66% y un 50% de respuestas correctas (Ver Tabla 11).

Los niños emitieron errores de sustitución, omisión y/o inversión en los fonemas: **au** con la palabra jaula, **ei** con la palabra peine. (Ver Tabla 10).

En el siguiente apartado, se mostrarán algunas tablas del Inventario de Articulación Melgar, para conocer en que subprueba (s) tuvieron más dificultades los infantes.

INVENTARIO DE ARTICULACIÓN DE MELGAR.

SUBPRUEBA	CASOS DETECTADOS	PORCENTAJE
CONSONANTES	17	89.47%
MEZCLAS	17	89.47%
DIPTONGOS	8	42.10%

TABLA 9. Porcentaje de casos detectados en riesgo por Subprueba (Evaluación Específica).

INVENTARIO DE ARTICULACIÓN DE MELGAR.

NO. PALABRA	PALABRA	PRONUNCIACIÓN INCORRECTA	ERRORES COMETIDOS POR LOS NIÑOS AL PRONUNCIAR LAS PALABRAS	NO. NIÑOS CON DIFICULTADES POR PALABRA	%
1	Mesa	----	----	0	0%
2	Cama	----	----	0	0%
3	Nariz	----	----	0	0%
4	Mano	----	----	0	0%
5	Botón	----	----	0	0%
6	Piñata	----	----	0	0%
7	Pelota	----	----	0	0%
8	Mariposa	----	----	0	0%
9	Jabón	----	----	0	0%
10	Ojo	----	----	0	0%
11	Reloj	Relok, dero, declo, delol, relo, relol, diedo, relot, dedo	Omisión, sustitución.	13	68.42%
12	Balón	----	----	0	0%
13	Bebé	----	----	0	0%
14	Casa	----	----	0	0%
15	Boca	----	----	0	0%
16	Gato	Yato.	Sustitución.	2	10.52%
17	tortuga	Totuba.	Sustitución.	1	5.26%
18	Foco	----	----	0	0%
19	elefante	----	----	0	0%
20	Llave	----	----	0	0%
21	payaso	----	----	0	0%
22	Dedo	----	----	0	0%
23	candado	----	----	0	0%
24	Red	Del, res, ye, re.	Omisión, sustitución.	6	31.57%
25	Luna	----	----	0	0%
26	Bola	----	----	0	0%
27	pastel	----	----	0	0%
28	aretes	Alete, aete, adete.	Omisión, sustitución.	4	21.05%

TABLA 10. Porcentaje de respuestas incorrectas por palabra pertenecientes al Inventario de Articulación Melgar: Etapa de Evaluación Específica.

INVENTARIO DE ARTICULACIÓN DE MELGAR (CONTINUACIÓN).

NO. PALABRA	PALABRA	PRONUNCIACIÓN INCORRECTA	ERRORES COMETIDOS POR LOS NIÑOS AL PRONUNCIAR LAS PALABRAS	NO. NIÑOS CON DIFICULTADES POR PALABRA	%
29	collar	Collal, colla	Omisión, sustitución.	7	36.84%
30	ratón	Datón, lata, latón.	Sustitución.	6	31.57%
31	perro	Pero, pelo, pedo.	Omisión, sustitución.	11	57.89%
32	teléfono	Colefono.	Sustitución.	1	5.26%
33	patín	----	----	0	0%
34	chupón	Tupón	Sustitución.	1	5.26%
35	cuchara	----	----	0	0%
36	silla	Tilla.	Sustitución.	1	5.26%
37	vaso	----	----	0	0%
38	lápiz	Lapi, capi.	Sustitución.	2	10.52%
39	blusa	Busa, bucha.	Omisión.	12	63.15%
40	clavos	Cavos, cavlos.	Omisión, inversión	13	68.42%
41	flor	For, fol, fo.	Omisión, inversión.	9	47.36%
42	globo	Gobo, lobo, dobo.	Omisión.	10	52.63%
43	plato	Pato.	Omisión.	10	52.63%
44	libro	Libo, dibo, libio.	Omisión, sustitución.	13	68.42%
45	cruz	Cuz, clu, cu, cluz.	Omisión, sustitución.	15	78.94%
46	cocodrilo	Cocodilo, cocolilo, cocodino, cocoilo, cocodido.	Omisión, sustitución.	17	89.47%
47	fresas	Fesas, fiesas.	Omisión, sustitución.	15	78.94%
48	tigre	Tigue, tigle.	Sustitución.	13	68.42%
49	prado	Pado, plado.	Omisión, sustitución.	13	68.42%
50	tren	Ten, tien.	Omisión, sustitución.	14	73.68%
51	jaula	Jala, jualua, juala, juanda.	Omisión, inversión.	7	36.84%
52	peine	Pene, pende, penie.	Omisión, inversión, sustitución.	3	15.78%
53	leoncito	----	----	0	0%
54	pie	Pe.	Omisión.	1	5.26%
55	guante	----	----	0	0%
56	huevo	----	----	0	0%

TABLA 10. Porcentaje de respuestas incorrectas por palabra pertenecientes al
Inventario de Articulación Melgar: Etapa de Evaluación Específica.

INVENTARIO DE ARTICULACIÓN DE MELGAR.

NO. ALUMNO	CONSONANTES			MEZCLAS			DIPTONGOS		
	RESPUESTAS CORRECTAS	PORCENTAJE	TIPO DE ERROR	RESPUESTAS CORRECTAS	PORCENTAJE	TIPO DE ERROR	RESPUESTAS CORRECTAS	PORCENTAJE	TIPO DE ERROR
1	37	97.36%	S.	12	100%		6	100%	
2*	36*	94.73%*	S.	0*	0%*	O., S.	6	100%	
3*	33*	86.84%*	O., S.	4*	33.33%*	O., S.	5*	83.33%*	O.
4*	32*	84.21%*	S.	5*	41.66%*	O., S.	5*	83.33%*	I.
5*	37*	97.36%*	O.	0*	0%*	O., S.	6	100%	
6*	36*	94.73%*	O.	1*	8.33%*	O.	6	100%	
7*	36*	94.73%*	S.	0*	0%*	O., S.	6	100%	
8*	37*	97.36%*	O.	0*	0%*	O., S.	6	100%	
9	38	100%		11	91.66%	S.	6	100%	
10*	35*	92.10%*	O.	9*	75%*	O., S.	6	100%	
11*	37*	97.36%*	S.	2*	16.66%*	O., S.	5*	83.33%*	I.
12*	32*	84.21%*	O., S.	0*	0%*	I., O., S.	4*	66.66%*	I., O.
13*	26*	68.42%*	O., S.	0*	0%*	O., S.	3*	50%*	I., O., S.
14*	36*	94.73%*	S.	9*	75%*	I., S.	5*	83.33%*	I.
15*	34*	89.47%*	O., S.	6*	50%*	S.	6	100%	
16*	36*	94.73%*	O., S.	6*	50%*	O., S.	5*	83.33%*	I.
17*	34*	89.47%*	O., S.	0*	0%*	O., S.	5*	83.33%*	I.
18*	36*	94.73%*	O.	1*	8.33%*	O.	6	100%	
19*	36*	94.73%*	O., S.	6*	50%*	O., S.	6	100%	

X =	35.05	92.23%		4.1	34.16%		5.45	90.83%	
# NIÑOS CON PROBLEMA	17			17			8		

TABLA 11. Se identifican el número de respuestas correctas del Inventario de Articulación Melgar (Evaluación Específica).

NOTA: I. (Inversión); O. (Omisión); S. (Sustitución); * Niños con Problemas de Articulación: Consonantes, Mezclas y/o Diptongos.

b) Prueba de Facilito.

De los 43 niños evaluados con la Prueba de Facilito, 30 mostraron dificultades, de los cuales, 9 tuvieron problemas solamente en Articulación de Palabras; 13 presentaron dificultades únicamente en Narración de Secuencias y los 8 restantes manifestaron problemas en ambas subpruebas (Articulación de Palabras y Narración de Secuencias), dando como resultado a 17 niños con dificultades en Articulación de Palabras con el 39.53% y 21 con dificultades en Narración de Secuencias correspondiente al 48.83% de niños identificados en riesgo. (Ver Tabla 12 y Figura 5).

PRUEBA DE FACILITO.

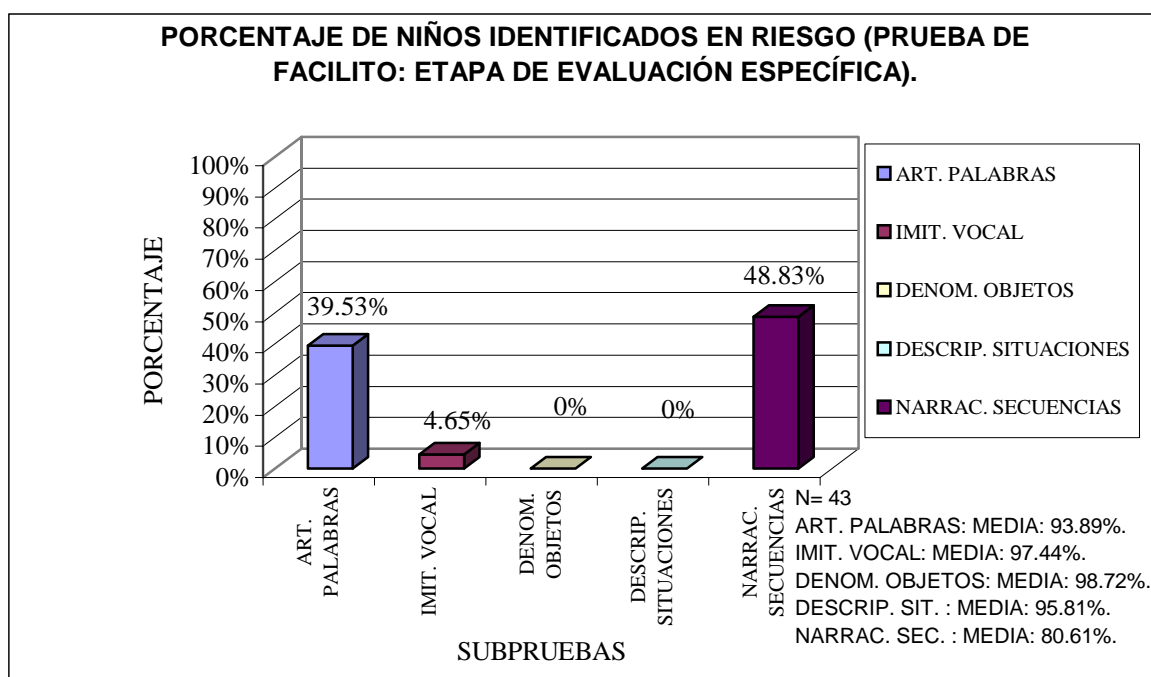


FIGURA 5. Porcentaje de niños identificados por Subprueba (Evaluación Específica).

En la evaluación de la subprueba de **Articulación de Palabras**, hubo 22 niños que expresaron dificultades en algunos fonemas, de estos 22, 5 niños tuvieron pocos errores, quedando 17 niños con mayor riesgo.

Los niños manifestaron errores de omisión, sustitución y/o inversión en la pronunciación de los fonemas: /c/ antes de consonante; /r/ antes de consonante; /r/ después de consonante; /rr/ entre vocales; /l/ después de consonante; /d/ final; /n/ final. (Ver Tabla 13).

En la subprueba de **Narración de Secuencias**, los niños expresaron más errores en las oraciones 2 y 3 con 12 y 10 niños en riesgo respectivamente. En dichas oraciones, los niños omitieron y/o cambiaron los componentes de las oraciones (Ver Tabla 14).

En la tabla 15 se presentan los puntajes, porcentajes por niño, número de niños con problemas de lenguaje, medias de respuestas correctas de los niños, en cada una de las subpruebas, pertenecientes a la prueba de Facilito.

En esta etapa, además de la media abajo del 80%, se tomaron en cuenta los errores, al momento de la pronunciación; para las subpruebas de Consonantes, Mezclas y Diptongos, prueba de Melgar y para la subprueba de Articulación de Palabras, prueba de Facilito.

En el siguiente apartado, se presentan algunas tablas de la Prueba de Facilito, para conocer en que subprueba (s) tuvieron más dificultades los infantes.

PRUEBA DE FACILITO.

SUBPRUEBA	CASOS DETECTADOS	PORCENTAJE
ARTICULACIÓN DE PALABRAS	17	39.53%
IMITACIÓN VOCAL	2	4.65%
DENOMINACIÓN DE OBJETOS	0	0%
DESCRIPCIÓN DE SITUACIONES	0	0%
NARRACIÓN DE SECUENCIAS	21	48.83%

TABLA 12. Porcentaje de casos detectados en riesgo por subprueba (Evaluación Específica).

PRUEBA DE FACILITO.

NO. FONEMA	FONEMAS	PALABRA	PRONUNCIACIÓN INCORRECTA	ERRORES COMETIDOS POR LOS NIÑOS AL PRONUNCIAR LAS PALABRAS	NO. NIÑOS CON DIFICULTADES POR PALABRA	%
1	/c/ antes de consonante	eléctrico	Elétrico, elétrico, elético, edético, lético, elértico.	Omisión, sustitución.	22	51.16%
2	/r/ antes de consonante	guirnalda	guinanda, guinalda, guinada, guinianda, guinalda, grinalda, guiñanda, guiñanda, guiñana, yinalda, griñalda, guinda, guinana, guilala.	Omisión, sustitución. Inversión.	22	51.16%
3	// antes de consonante	guirnalda	Guirnada, guinanda, yinada, guinianda, guirlanda, grinarda, griñanda, griñanda, guiñana, guirmanda, guirmana, guiranda, guinda.	Omisión, sustitución, inversión.	19	44.18%
4	/r/ después de consonante	eléctrico	elético, edético, lético, elértico.	Omisión, inversión.	16	37.20%
		pronto	Ponto, plonto.	Omisión sustitución.	13	30.23%
		hombre	Hompe, hombre.	Omisión.	12	27.90%
		dragón	dagón, daglón, dadón, lagón	Omisión, sustitución.	11	25.58%
		granja	ganja, daja, dianja.	Omisión, sustitución.	11	25.58%
5	/rr/ entre vocales	chaparro	Chaparo, chapado, chapalo.	Omisión, sustitución.	14	32.55%
		arrojo	aroyo, adojo, alojo, ar-rojo (r tenue).	Omisión, sustitución.	12	27.90%
6	// después de consonante	mueble	muebe, mebe, nueve.	Omisión.	12	27.90%
		plancha	Pancha, pacha.	Omisión.	10	23.25%
		flecha	fecha.	Omisión.	10	23.25%
7	/n/ final	ayudan	Ayúdame, ayuda.	Omisión, sustitución.	12	27.90%
8	/d/ final	bondad	bonda, bondal, bondar, bona, bondaf.	Omisión, sustitución.	11	25.58%
9	/n/ después de consonante	guirnalda	Guildalda, guirmalda, guirlanda, guiñanda, guiñana, guirmana, guiranda, griñalda, guilala.	Sustitución, inversión.	11	25.58%

TABLA 13. Respuestas Incorrectas de los niños en la Subprueba de Articulación de Palabras: Evaluación Específica.

PRUEBA DE FACILITO.

NO. ORACIÓN	ORACIÓN	ERRORES COMETIDOS POR LOS NIÑOS AL EXPRESAR LAS ORACIONES	NO. NIÑOS CON DIFICULTADES POR ORACIÓN	%
1	Una niña está haciendo un papalote.	C.O.C.O.: La niña está agarrando un papalote; la niña se dedica al papalote.	3	14.28%
2	La niña va al cerro llevando su papalote	O.C.O.: La niña estaba agarrando el papalote; se llevaba su papalote la niña. C.O.C.O.: Y va en la nieve a echar su papalote; estaba subiendo a la montaña para volar su papalote; está volando un papalote una niña; fue al cerro y/o voló un papalote; la niña va al cerro y está volando su papalote; después fue al cerro, lo voló un papalote; que fue al cerro la niña, voló su papalote; un niño eta volando con su papalote; luego fue al cero y anduvo volando su papalote; después fue al cerro y lo voló su papalote.	12	27.90%
3	La niña y un niño vuelan sus papalotes	C.O.C.O.: Había dos niños, estaban jugando ahí, en la nieve, con el papalote; la niña y el niño fueron a volar su papalote al cerro; los niños tienen agarrados sus papalotes; una niña va a volar su papalote y con otro niño; una niña y un niño llevaron a volar su papalote; estaban jugando con sus papalotes, una niña y un niño; fueron a volar su papalote, una niña y un niño al cerro; una niña y un niño está fubando con sus papalotes; luego voló su papalote y luego el niño lo vió.	10	23.25%

TABLA 14. Respuestas Incorrectas de los niños en la Subprueba de Narración de Secuencias: Evaluación Específica. NOTA: O.C.O. (Omisión del Orden de los Componentes de las Oraciones); C. O. C. O. (Cambio y Omisión del Orden de los Componentes de las Oraciones).

PRUEBA DE FACILITO.

NO. ALUMNO	ARTICULACIÓN DE PALABRAS		IMITACIÓN VOCAL		DENOMINACIÓN DE OBJETOS		DESCRIPCIÓN DE SITUACIONES		NARRACIÓN DE SECUENCIAS	
	R.C.	%	R.C.	%	R.C.	%	R.C.	%	R.C.	%
1*	62	96.87%	10	100%	20	100%	5	100%	2*	66.66%*
2*	62	96.87%	10	100%	19	95%	4	80%	1*	33.33%*
3	60	93.75%	9	90%	20	100%	5	100%	3	100%
4*	64	100%	10	100%	20	100%	5	100%	2*	66.66%*
5*	57*	89.06%*	10	100%	20	100%	5	100%	3	100%
6*	51*	79.68%*	10	100%	20	100%	5	100%	3	100%
7*	63	98.43%	10	100%	20	100%	5	100%	2*	66.66%*
8*	54*	84.37%*	10	100%	20	100%	5	100%	3	100%
9	64	100%	10	100%	20	100%	4	80%	3	100%
10*	61*	95.31%	10	100%	20	100%	5	100%	2*	66.66%*
11	63	98.43%	10	100%	20	100%	4	80%	3	100%
12*	64	100%	10	100%	20	100%	5	100%	1*	33.33%*
13	62	96.87%	10	100%	20	100%	4	80%	3	100%
14*	63	98.43%	10	100%	20	100%	5	100%	2*	66.66%*
15*	63*	98.43%*	10	100%	19	95%	5	100%	2*	66.66%*
16*	62	96.87%	10	100%	20	100%	5	100%	2*	66.66%*
17	63	98.43%	9	90%	18	90%	5	100%	3	100%
18*	60	93.75%	7*	70%*	20	100%	5	100%	1*	33.33%*
19*	63	98.43%	10	100%	19	95%	5	100%	2*	66.66%*
20*	59*	92.18%*	10	100%	20	100%	5	100%	3	100%
21*	61*	95.31%*	10	100%	20	100%	5	100%	2*	66.66%*
22*	63	98.43%	10	100%	19	95%	5	100%	2*	66.66%*
NO. NIÑOS CON PROBLEMA	7		1		0		0		13	

TABLA 15. Número de respuestas correctas pertenecientes a la Prueba de Facilito: Evaluación Específica.

NOTA: R.C.: Número de Respuestas Correctas; %: Porcentaje; * Niños con Problemas del Lenguaje: Articulación de Palabras y/o Narración de Secuencias.

PRUEBA DE FACILITO (CONTINUACIÓN).

NO. ALUMNO	ARTICULACIÓN DE PALABRAS		IMITACIÓN VOCAL		DENOMINACIÓN DE OBJETOS		DESCRIPCIÓN DE SITUACIONES		NARRACIÓN DE SECUENCIAS	
	R.C.	%	R.C.	%	R.C.	%	R.C.	%	R.C.	%
23	59	92.18%	10	100%	20	100%	5	100%	3	100%
24*	57*	89.06%*	10	100%	20	100%	5	100%	3	100%
25*	55*	85.93%*	9	90%	19	95%	4	80%	2*	66.66%*
26*	63	98.43%	8	80%	20	100%	5	100%	2*	66.66%*
27*	51*	79.68%*	7*	70%	19	95%	4	80%	1*	33.33%*
28	62	96.87%	10	100%	19	95%	5	100%	3	100%
29*	48*	75%*	10	100%	20	100%	4	80%	3	100%
30	64	100%	10	100%	20	100%	5	100%	3	100%
31*	56*	87.50%*	10	100%	20	100%	5	100%	2*	66.66%*
32*	62	96.87%	10	100%	20	100%	5	100%	2*	66.66%*
33*	55*	85.93%*	10	100%	20	100%	5	100%	2*	66.66%*
34*	62	96.87%	10	100%	20	100%	5	100%	2*	66.66%*
35	64	100%	10	100%	20	100%	4	80%	3	100%
36	62	96.87%	10	100%	20	100%	5	100%	3	100%
37	63	98.43%	10	100%	20	100%	5	100%	3	100%
38*	58*	90.62%*	10	100%	19	95%	5	100%	2*	66.66%*
39*	56*	87.50%*	10	100%	19	95%	5	100%	3	100%
40	63	98.43%	10	100%	20	100%	5	100%	3	100%
41*	60*	93.75%*	10	100%	20	100%	4	80%	3	100%
42	61	95.31%	10	100%	20	100%	5	100%	3	100%
43*	59*	92.18%*	10	100%	20	100%	5	100%	3	100%
---- X =	60.09	93.89%	9.74	97.44%	19.74	98.72%	4.79	95.81%	2.41	80.61%
NO. NIÑOS CON PROBLEMAS.	10		1		0		0		8	
TOTAL NO. NIÑOS CON PROBLEMAS	17		2		0		0		21	

TABLA 15. Número de respuestas correctas pertenecientes a la Prueba de Facilito: Evaluación Específica.

NOTA: R.C.: Número de Respuestas Correctas; %: Porcentaje; * Niños con Problemas del Lenguaje: Articulación de Palabras y/o Narración de Secuencias.

CONCLUSIONES

La evaluación del lenguaje en niños preescolares es importante realizarla, porque a través de ella podemos detectar problemas en la articulación de las palabras, estructuración de oraciones, significado de las palabras, uso o función del lenguaje; estos problemas sino se detectan a temprana edad y no son tratados a tiempo, pueden influir en el desarrollo de otras habilidades, tales como: la lectoescritura y/o habilidades de tipo social.

Para poder realizar la detección o identificación es necesario la utilización de instrumentos que evalúen los 4 niveles del lenguaje: fonología, semántica, sintaxis, pragmática. En México, desafortunadamente hay pocos instrumentos publicados que evalúen todos los niveles, los autores se enfocan más al nivel fonológico, porque es donde los infantes presentan más problemas o es el más estudiado, pero no se dan cuenta, de que en los demás niveles, los niños podrían mostrar alguna alteración.

De ahí la necesidad de estructurar instrumentos que contengan los 4 niveles, que le permitan al psicólogo tener elementos suficientes para determinar las metas u objetivos dentro de un programa de intervención con la finalidad de que el infante tenga una mejora en sus dificultades de lenguaje. Así como orientar a las educadoras y padres de familia, para que entiendan el desarrollo lingüístico, porque se presentan las deficiencias y como tratar a los niños en su lenguaje deficiente.

El psicólogo dentro de la evaluación, debe asegurarse de que los niños no presenten alguna malformación en su aparato fonoarticulador, pérdida auditiva, problemas de tipo cerebral, porque estas deficiencias no le permiten al infante tener un desarrollo lingüístico acorde a su edad.

En la evaluación aplicada, se pudo observar que en el nivel fonológico, los niños tuvieron más problemas en los fonemas llamados mezclas (consonante seguida por otra consonante, que en este caso fueron /l/ y /r/: fl, gl, cl, bl, pl, gr, cr, br, fr, tr, etc.), omitiéndolos, sustituyéndolos y/o invirtiéndolos.

El niño preescolar al emitir un mensaje, donde exista alguna alteración en la secuencia de los fonemas, la o las palabras no podrán ser decodificadas por el oyente, además el significado de la(s) palabra(s) quedaría(n) alterado(as), dando como resultado la no comprensión del escucha y la dificultad por parte del hablante para relacionarse con las personas que le rodean.

En el nivel sintáctico, a los niños se les debería de presentar lámina por lámina, así como decirle el enunciado después de la presentación de cada dibujo, esto con la finalidad de que no tengan tantos errores al expresar los enunciados.

El niño continúa aprendiendo oraciones cada vez más complejas y las que ya había aprendido sigue utilizándolas, hasta llegar a una similitud con las que produce un adulto.

El **componente sintáctico** también tiene su importancia en esta etapa que es la preescolar, debido a que el infante está aprendiendo a relacionar entre sí ideas expresadas de forma verbal (imágenes y conceptos), con la finalidad de producir y comprender nuevas ideas. Por lo tanto, cuando las diversas palabras se emiten con un adecuado tono de voz y cumplen con las reglas sintácticas correspondientes, el orden final no nada más será preciso, sino que además expresará la idea que intenta transmitir el que habla o escribe. Por el contrario, si un niño emite de forma incompleta o sin el orden adecuado una oración, el receptor no comprendería lo que está tratando de decir y se le dificultaría el relacionarse con otros individuos. Puede ser a causa de una confusión en los dibujos, una dificultad de memoria a corto plazo, no hay una buena estimulación por parte de los padres o cuidadores; dando como resultado un pobre lenguaje y oraciones incompletas y erróneas, el no poder relacionarse con las personas que se encuentran a su alrededor, aislarse, ser agresivos con sus compañeros cuando ellos se burlen, dificultades al leer y escribir, teniendo un atraso en el aprendizaje de los conocimientos.

Los problemas presentados a los niños preescolares también pueden deberse a un nivel sociocultural bajo, por eso es recomendable que las familias, les ofrezcan a los infantes frecuentes y variadas experiencias dentro y fuera de casa, que le permitan al niño no tener tantas deficiencias en su lenguaje.

Aparte del nombre y uso de objetos, sería importante valorar en el nivel pragmático las funciones usadas por el infante, si el mensaje que emite está bien construido y corresponde al objetivo del intercambio, si el niño inicia la conversación, si existe una participación activa durante

el transcurso de la misma o se limita solamente a responder las preguntas del interlocutor, si tiene la habilidad para iniciar y cambiar de tema, tomar o ceder turnos.

Todos estos elementos son relevantes valorarlos, porque a través de ellos, nos podemos percatar que tantas habilidades tiene el niño para relacionarse con las personas, ya que al convivir con otros individuos vamos aprendiendo nuevas cosas, nuevos conocimientos, y esto nos da la oportunidad de ampliar nuestras ideas, conceptos, enriqueciendo cada día más nuestro léxico.

La evaluación que se aplicó a los niños preescolares, aún cuando tuvo sus limitaciones, también hubo aspectos a resaltar, por ejemplo: las pruebas son rápidas y fáciles de aplicar, la prueba de detección toma en cuenta los cuatro niveles del lenguaje, la metodología utilizada nos permitió en un primer momento la detección de las dificultades en los cuatro niveles y en un segundo momento la evaluación fue más específica, pudiendo corroborar o no las dificultades de los niños en los niveles fonológico, semántico y sintáctico.

Finalmente, la evaluación que se aplicó a los niños preescolares, puede ser usada con infantes de características similares y que presenten problemas de lenguaje; por lo que mi recomendación es tener buena comunicación entre educadores, padres de familia y en casos de que exista la intervención de un psicólogo y tomando en consideración los programas de estudios actualizados; aun cuando es un poco complicado por la falta de recursos socioculturales en esa comunidad; propongo los siguientes puntos para futuras investigaciones:

- ❖ Elaborar un formato de entrevista para averiguar porque los infantes tienen dificultades en cualquiera de los niveles.
- ❖ Estructurar un instrumento para la evaluación específica que contenga subpruebas que evalúen los 4 niveles del lenguaje: fonología, semántica, sintaxis y pragmática.
- ❖ Elaborar un programa de intervención con ejercicios de acuerdo a la evaluación realizada.
- ❖ Dar y explicar a los papás y educadoras los ejercicios del programa para que lo apliquen a los niños con dificultades y exista un verdadero progreso en los niveles, con la finalidad de prevenir alguna problemática en futuro próximo.

REFERENCIAS.

- Acosta M. (1996). *La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Archidona (Málaga), España.: Aljibe, S. L.
- Aiken, L. (1996). *Tests Psicológicos y Evaluación*. Naucalpan, Edo. De Méx.: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Akmajian, A., Demers, A., & Harnish, M. (1984). *Lingüística: Una introducción al lenguaje y la comunicación*. Madrid, España.: Alianza.
- Ausubel, D. P., & Sullivan, E. V. (1991). *El desarrollo Infantil. Tomo 3. Aspectos lingüísticos, Cognitivos y físicos*. México, D. F.: Paidós Psicología Evolutiva.
- Bee, H. L., & Mitchell, K. S. (1987). *El desarrollo de la persona en todas las etapas de su vida*. México, D. F.: Harla.
- Belinchon, M., Riviere, A., & Igoa, J. M. (1996). *Psicología del Lenguaje. Investigación y Teoría*. Madrid, España.: Trotta.
- Berlo, D. (2000). *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y práctica*. Buenos Aires, Argentina.: El Ateneo.
- Calderon, N (2005, Jueves 28 de Abril). *Desarrollo del Lenguaje y Detección de sus trastornos en el niño y la niña*. [En Red]. Disponible en: http://ceril.cl/P71_lenguaje.htm
- Craig, G. (1997). *Desarrollo Psicológico*. Naucalpan, Edo. De Mex.: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Dale, P. (1980). *Desarrollo del lenguaje*. México, D. F.: Trillas.
- Escandell, M. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona, España.: Anthropos.
- Fernández, A. R., Hervás, S., & Báez, V. (1989). *Introducción a la semántica*. Madrid, España.: Cátedra, S. A.

- Forns, M., & Amador, J. A. (1995). **Evaluación de Repertorios Lingüísticos, de Atención, Percepción y Memoria**. En F. Silva (Eds.). Evaluación Psicológica en niños y adolescentes. Madrid, España.: Síntesis.
- Fuentes, T. (1999). *Evaluación de precurrentes instrumentales para la adquisición de la Lecto-Escritura. Guía para la aplicación*. México, D. F.: El Manual Moderno.
- Gallego, J. L. O., Hidalgo, I. M., & Melguizo, M. C. R. (1999). *Retrasos del Lenguaje*. En: J. Gallego (Eds). Calidad en la intervención Logopédica. Estudio de casos. (137-168). España.: Aljibe.
- Gallego, J. L. O., Hidalgo, I. M., & Montufo, A. G. (1999). *Dislalias*. En: J. Gallego (Eds). Calidad en la intervención Logopédica. Estudio de casos. (59-82). España.: Aljibe.
- Gallego, J. L. O., Montufo, A. G., & Caparrós, P. C. (1999). *Disartrias*. En: J. Gallego (Eds). Calidad en la intervención Logopédica. Estudio de casos. (83-104). España.: Aljibe.
- Herrman, T. (1974). *Fundamentos de Psicología. Tomo 5. Lenguaje*. Madrid, España.: Morata.
- Lyons, J. (1993). *Introducción al lenguaje y a la lingüística*. Barcelona, España.: Teide.
- Mayor, J. (1992). *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. En: J. García (Eds). Psicología Evolutiva y Educación Preescolar. (137-164). México, D. F.: Santillana.
- Melgar, M. (1984). *Cómo detectar al niño con problemas del habla*. México, D.F.: Trillas.
- Munguía, I. Z., Munguía, M. E. Z., & Rocha, G. R. (2000). *Gramática. Lengua Española. Reglas y Ejercicios*. México, D. F.: Larousse.
- Nieto, M. (1981). *Anomalías del lenguaje y su corrección*. México, D.F.: Trillas.
- Oltra, F. (2005, Jueves 28 de Abril). *La Dislexia. Recuperación de los Problemas de Lecto-Escritura*. [En Red]. Disponible en:
http://www.psicologiacientifica.com/publicaciones/biblioteca/articulos/ar_vice01.htm
- Pardo, N. (2005, Jueves 28 de Abril). *La terapia del lenguaje, fonoaudiología o Logopedia y la educación*. [En Red]. Disponible en:
<http://www.geocities.com/nestorpardo2000/fonoaudiologo.html>

- Perez, M. P. & López, P. F. (1994). *El diagnóstico del lenguaje del preescolar: Aplicación del PLAI a una muestra de niños gallegos*. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 14 (1), 3-10.
- Salvia, J., & Ysseldyke, J. E. (1997). *Evaluación en la Educación Especial*. México, D. F.: Manual Moderno.
- Sánchez, G. (1983). *Notas de Fonética y Fonología*. México, D. F.: Trillas.
- Sánchez, L. (2004). *LPD. Desarrollo de un instrumento para la detección de preescolares con deficiencias del desarrollo*. (Trabajo No Publicado).
- Seco, M. (1996). *Gramática Esencial de la Lengua Española*. Madrid, España.: Espasa Calpe.
- Silva, F. (1995). *Cuestiones Introductorias*. En F. Silva (Eds.). Evaluación Psicológica en niños y adolescentes. Madrid, España.: Síntesis.
- Sweetland, R. C. & Keiser, D.J. (1984). *Tests*. E.U.: Sks Associates.
- TVIP: *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*. (2004, Jueves 7 de Octubre). [En Red].
Disponible en: <http://www.agsnet.com/group.asp?nGroupInfoID=a2600>
- TVIP: *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*. (2004, Jueves 7 de Octubre). [En Red].
Disponible en: <http://www.agsnet.com/assessments/technical/tvip.asp#1>
- Valle, F. (1992). *Psicolingüística*. Madrid, España.: Morata.
- Valle, F., Cuetos, F., Igoa, J. M., & Del Viso, S. (1990a). *Lecturas de Psicolingüística. 1. Comprensión y Producción del Lenguaje*. Madrid, España.: Alianza Editorial, S.A.
- Valle, F., Cuetos, F., Igoa, J. M., & Del Viso, S. (1990b). *Lecturas de Psicolingüística. 2. Neuropsicología Cognitiva del Lenguaje*. Madrid, España.: Alianza Editorial, S.A.
- Vega, M., & Cuetos, F. (1999). *Psicolingüística del Español*. Madrid, España.: Trotta.