

**UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS**

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

E.A.P. DE LINGÜÍSTICA

# **Principales Características a Nivel de la Expresión Oral y de la Comprensión Auditiva en Niños Diagnosticados con Disfasia o Tel**

TESIS Para obtener el Título Profesional de LICENCIADO EN LINGÜÍSTICA

AUTOR

**Ana Leonor Bardales Cáceres**

**LIMA – PERÚ 2006**

*A mi madre, Leonor Cáceres, incomparable  
modelo de abnegación, humildad y guía incondicional.*

*A mi padre, Augusto Bardales, hombre de  
grandes y profundos principios morales, a quien Dios  
tiene ahora en su santa gloria.*

*A todo aquél que investiga y estudia el campo  
de los trastornos del lenguaje, con o sin base neurológica,  
con la finalidad de incentivar el desarrollo de esta interesante área del conocimiento.*

*A todos los niños con TEL o Disfasia, por quienes  
siento, hoy más que nunca, afecto y compromiso especial*

*“El éxito comienza con la voluntad del hombre.  
Muchos cobardes han fracasado antes de haber su trabajo empezado.  
Piensa en grande y tus hechos crecerán.  
Piensa en pequeño y quedarás atrás.  
Tienes que esforzarte por elevarte.  
El hombre que gana es aquel que cree poder”*

***Dr. Christian Barnard*** (cardiocirujano de El Cabo)

*“Voy a dar un discurso largo hoy día.  
No he tenido tiempo de preparar uno corto”*

***Sir Winston Churchill*** (ex primer ministro de Gran Bretaña.)

# ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| AGRADECIMIENTOS .....   | IX |
| INTRODUCCIÓN .....  | 01 |
| <b>CAPÍTULO I</b><br><b>PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN</b>                   |    |
| 1.1. Planteamiento del problema .....   | 04 |
| 1.2. Delimitación de objetivos .....  | 05 |
| 1.2.1. Objetivo general .....   | 05 |
| 1.2.2. Objetivos específicos .....  | 06 |
| 1.3. Hipótesis .....  | 06 |
| 1.4. Evaluación e importancia de la investigación.....                          | 07 |
| 1.5. Antecedentes de estudio .....  | 09 |
| I. De Ajuriaguerra.....   | 11 |
| II. De Quirós .....   | 11 |
| III. Rapin y Allen .....  | 12 |
| IV. Grimm y Grimm y Weinert .....   | 13 |
| V. Le Heuzay, Gerard et Dugas .....   | 15 |
| VI. Gopnik .....  | 16 |
| VII. Fletcher y Serra .....   | 17 |
| VIII. C. L. Gerard .....  | 18 |
| ❖ Comentarios en relación a las principales clasificaciones .....               | 21 |
| 1.6.1. Tipo de investigación .....  | 23 |
| 1.6.2. Población y muestra de estudio .....                                     | 23 |
| 1.6.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....                     | 24 |
| I. Técnica de observación .....   | 24 |
| II. Técnicas de aplicación de pruebas estándar y no-estándar .....              | 25 |
| 1. El ITPA o Test de Illinois.....  | 30 |
| 2. El Test de Carrow .....  | 30 |
| 3. El Test del Peabody .....  | 31 |
| 4. El Test de Ela-Albor .....   | 32 |
| <b>CAPÍTULO II</b><br><b>MARCO TEÓRICO</b>                                      |    |
| 2.1. Marco teórico de la adquisición y desarrollo del lenguaje en general ..... | 33 |
| 2.1.1. Teoría generativista de Noam Chomsky.....                                | 33 |
| 2.1.1.1. El principio de modularidad y el carácter natural del lenguaje .....   | 34 |
| 2.1.1.2. El concepto de <i>gramática universal</i> .....                        | 34 |
| 2.1.1.3. El concepto de <i>principio</i> .....                                  | 35 |
| 2.1.1.4. El concepto de <i>parámetro</i> .....                                  | 35 |
| 2.1.1.5. El concepto de <i>competencia</i> .....                                | 35 |
| 2.1.1.6. El concepto de <i>performance</i> .....                                | 36 |
| 2.1.2. Teoría del procesamiento de la competencia lingüística adquirida..       | 36 |
| 2.2. Marco teórico del lenguaje en el TEL .....                                 | 37 |

|   |    |
|---|----|
| 2.2.1. La definición en el TEL .....  | 37 |
| 2.2.1.1. Definición general.....  | 37 |
| 2.2.1.2. Evolución terminológica y conceptual .....                               | 38 |
| 2.2.1.3. Principales tipos de conceptualizaciones del TEL .....                   | 40 |
| 2.2.2. El problema de la etiología en el TEL .....                                | 42 |
| 2.2.2.1. Factores afectivo-emocionales .....                                      | 42 |
| 2.2.2.2. Factores ambientales .....   | 44 |
| 2.2.2.3. Factores cerebrales-orgánicos .....                                      | 47 |
| 2.2.3. Descripción del lenguaje en el TEL .....                                   | 50 |
| ❖ El componente gramatical en el TEL .....  | 51 |
| ➤ A nivel de la expresión.....  | 52 |
| ➤ A nivel del procesamiento .....   | 53 |
| ➤ A nivel de la comprensión .....   | 55 |
| ❖ El Componente fonético-fonológico en el TEL .....                               | 57 |
| ➤ Características generales .....   | 57 |
| ➤ Características específicas .....   | 58 |
| ❖ El componente léxico en el TEL .....  | 59 |
| ➤ A nivel de la comprensión .....   | 59 |
| ➤ A nivel de la expresión .....   | 60 |
| 2.2.4. Importantes teorías explicativas .....                                     | 61 |
| ❖ A nivel del componente gramatical.....  | 61 |
| ➤ Teoría:“Déficit innato o lesión del submódulo gramatical” .....                 | 61 |
| ➤ Teoría:“Déficit en los procesos o mecanismos de adquisición gramatical” .....   | 66 |
| ❖ A nivel del componente fonético-fonológico .....                                | 69 |
| ❖ A nivel del componente léxico.....  | 70 |
| 2.2.5. Tipos de TEL o síndromes disfásicos .....                                  | 71 |
| 2.2.5.1. Investigación y propuesta de clasificación de Rapin y Allen (1983) ..... | 71 |
| ❖ Síndrome fonológico-sintáctico .....  | 72 |
| ❖ Síndrome expresivo severo con buena comprensión.....                            | 74 |
| ❖ Síndrome agnosia auditiva verbal (AAV) .....                                    | 75 |
| ❖ Síndrome autista mudo .....   | 77 |
| ❖ Síndrome autístico con ecolalia .....   | 78 |
| ❖ Síndrome semántico-pragmático sin autismo .....                                 | 80 |
| ❖ Síndrome sintáctico-pragmático .....  | 81 |
| 2.2.5.2. Investigación y propuesta de clasificación de Rapin (1996)....           | 83 |
| I. Síndromes mixtos o receptivo/ expresivo .....                                  | 83 |
| II. Síndromes predominantemente expresivos .....                                  | 85 |
| III. Síndromes del procesamiento de alto orden .....                              | 86 |

### **CAPÍTULO III**

## **ANÁLISIS LINGÜÍSTICO DE LA MUESTRA DE NIÑOS DIAGNOSTICADOS COMO DISFÁSICOS**

|   |    |
|---|----|
| 3.1. Muestra N° 1 .....                     | 88 |
| 3.1.1. Ficha de datos .....                 | 88 |
| 3.1.2. Aplicación de pruebas estándar ..... | 89 |
| 3.1.2.1. Puntaje y comentario .....         | 89 |
| 3.1.2.1.1. Test del Peabody .....           | 89 |
| 3.1.2.1.2. Test de Carrow .....             | 90 |

|   |     |
|---|-----|
| • Puntaje del léxico y comentario .....                                     | 90  |
| • Puntaje de la morfología y comentario.....                                | 92  |
| • Puntaje de la sintaxis y comentario.....                                  | 95  |
| 3.1.2.1.3. Test de Ela-Albor .....  | 97  |
| 3.1.2.2. Descripción de la competencia lingüística .....                    | 100 |
| 3.1.2.2.1. En la comprensión .....  | 100 |
| 3.1.2.2.1.1. A nivel del léxico.....  | 100 |
| 3.1.2.2.1.2. A nivel de la morfología .....                                 | 109 |
| 3.1.2.2.1.3. A nivel de la sintaxis.....                                    | 118 |
| 3.1.2.2.2. En la expresión oral .....                                       | 122 |
| 3.1.2.3. Comentario de la descripción lingüística.....                      | 126 |
| 3.1.2.3.1. Nivel de comprensión.....  | 126 |
| 3.1.2.3.1.1. Componente léxico .....  | 126 |
| 3.1.2.3.1.2. Componente morfológico .....                                   | 129 |
| 3.1.2.3.1.3. Componente sintáctico.....                                     | 134 |
| 3.1.2.3.2. Nivel de expresión .....   | 136 |
| 3.2. Muestra N° 2 .....   | 142 |
| 3.2.1. Ficha de datos .....   | 142 |
| 3.2.2. Aplicación de pruebas no-estándar .....                              | 142 |
| 3.2.2.1. Descripción de la competencia lingüística .....                    | 143 |
| ❖ Preguntas sencillas sobre temas sobre temas conocidos<br>por el niño..... | 143 |
| ➤ Nivel fonético-fonológico.....  | 143 |
| ➤ Nivel léxico.....   | 143 |
| ➤ Nivel morfosintáctico .....   | 144 |
| ❖ Relata una historia que ya conoce .....                                   | 145 |
| I. Historia N° 1: “La Cenicienta”.....                                      | 145 |
| ➤ Nivel fonético-fonológico.....  | 145 |
| ➤ Nivel léxico.....   | 146 |
| ➤ Nivel morfosintáctico.....  | 146 |
| II. Historia N° 2: “La Caperucita Roja”.....                                | 147 |
| ➤ Nivel fonético-fonológico.....  | 148 |
| ➤ Nivel léxico.....   | 148 |
| ➤ Nivel morfosintáctico.....  | 149 |
| ❖ Descripción de cuadros temáticos.....                                     | 150 |
| I. Lámina N° 1.....   | 150 |
| ➤ Nivel fonético-fonológico.....  | 150 |
| ➤ Nivel léxico.....   | 150 |
| ➤ Nivel morfosintáctico.....  | 150 |
| II. Lámina N° 2.....  | 151 |
| ➤ Nivel fonético-fonológico.....  | 151 |
| ➤ Nivel léxico.....   | 151 |
| ➤ Nivel morfosintáctico .....   | 151 |
| III. Lámina N° 3.....   | 151 |
| ➤ Nivel fonético-fonológico.....  | 151 |
| ➤ Nivel léxico.....   | 151 |
| ➤ Nivel morfosintáctico.....  | 152 |
| IV Lámina N° 4.....   | 152 |
| ➤ Nivel fonético-fonológico.....  | 152 |
| ➤ Nivel léxico.....   | 152 |
| ➤ Nivel morfosintáctico.....  | 153 |

|  |     |
|--|-----|
| ❖ Lenguaje repetitivo.....                             | 153 |
| ➤ Sonidos consonánticos aislados.....                  | 153 |
| ➤ Dos sonidos consonánticos.....                       | 153 |
| ➤ Palabras aisladas.....                               | 154 |
| ➤ Pares sospechosos.....                               | 154 |
| ➤ Repetición de oraciones.....                         | 155 |
| 3.2.2.2. Comentario de la descripción lingüística..... | 157 |

## **CAPÍTULO IV DEBATE**

|  |     |
|--|-----|
| 4.1. La teoría generativista y su importancia en el estudio..... | 167 |
| 4.2. Confrontación de las hipótesis.....                         | 168 |

|   |            |
|---|------------|
| <b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES .....</b> | <b>178</b> |
|---|------------|

|                           |            |
|---------------------------|------------|
| <b>BIBLIOGRAFÍA .....</b> | <b>190</b> |
|---------------------------|------------|

|   |            |
|---|------------|
| <b>ANEXOS.....</b>  | <b>195</b> |
| ANEXO N° 1: Test del Peabody y Test de Carrow.....  | 196        |
| ANEXO N° 2: Registro de datos del Test del Peabody y del Test de Carrow.....                      | 200        |
| ANEXO N° 3: Subcalificación del Test de Carrow.....   | 204        |
| ANEXO N° 4: Historia clínica de la muestra N° 1 y 2.....  | 209        |
| ANEXO N° 5: Registro de datos del Test del Peabody y del Test del ITPA<br>de la muestra N° 2..... | 218        |
| ANEXO N° 6: Registro de datos de pruebas no-estándar de la muestra N° 2.....                      | 234        |
| ANEXO N° 7: Glosario .....  | 243        |

## AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar un profundo agradecimiento a todos los niños con TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE o DISFASIA que tienen como lengua materna el castellano, por constituir la población de estudio del presente trabajo de investigación. Asimismo, pero de especial manera agradezco la inconmensurable colaboración de Fiorella Ayuni Awa Matsuda y Joao Jesús Brancacho Rivas, niños con quienes no sólo compartí horas de fructífero trabajo sino también alegrías, tristezas y frustraciones; personas a quienes guardo un cariño especial. De igual manera, un gran reconocimiento al apoyo, confianza y valoración que me brindaron en todo momento los padres de los niños en mención.

Agradezco infinitamente a la Lic. Esther Espinoza Reátegui, profesora de la Escuela Académico Profesional de Lingüística de la UNMSM, no sólo por sus revisiones continuas del trabajo de tesis, sino también por su indesmayable e incondicional interés, preocupación y apoyo. Gracias mil profesora Gaby, especialmente, por mantener siempre en alto mi motivación y autoestima.

Asimismo, agradezco inmensamente a la Mg. María Cortez Mondragón, también profesora de la Escuela Académico Profesional de Lingüística de la UNMSM, por despertar en mí el interés y la pasión por explorar el lenguaje de los niños con Disfasia o TEL. Sin ese enorme estímulo este trabajo de tesis no tendría hoy sus frutos. Además, gracias por su enorme paciencia, preocupación y por sus revisiones continuas del trabajo en mención. Gracias mil.

De igual forma mis más sinceros agradecimientos para el Dr. Jorge Esquivel Villafana, por aceptar incondicionalmente ser informante de la tesis. Muchísimas gracias por sus valiosas observaciones y sugerencias que permitieron completar el proceso de



corrección de la versión final del trabajo de investigación. Gracias también por el tiempo que me brindo oportunamente.

Un especial reconocimiento a la Mg. Elsa Vílchez Jiménez por aceptar ser mi asesora y permitir así otorgarle a mi investigación el carácter formal necesario para su concretización y aprobación oficial. Gracias, también, por su paciencia y preocupación en el desarrollo del trabajo de tesis.

Finalmente, un agradecimiento sincero al Lic. Felipe Huayhua Pari, Director de la E.A.P.L. de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas (UNMSM), por otorgarme las facilidades necesarias para la tramitación del expediente de titulación. Gracias mil, por apoyarme siempre, especialmente, en los últimos momentos.

A quienes me permitieron descubrir y revisar interesantes fuentes bibliográficas y hemerográficas relacionadas directa e indirectamente con el lenguaje propio del niño con TEL o disfásico: Dr. Javier Florez del Águila (CPAL), Sra. Angela Ocampo (Psicóloga-CPAL), Mg. María Cortez Mondragón (Docente UNMSM-EAPL), Lic. Esther Espinoza (Docente UNMSM-EAPL), Mg. Elsa Vílchez (Docente UNMSM-EAPL), Sr. Ernesto Angeles y Sra. Clorinda de Angeles (Terapistas del Lenguaje-CPAL), Mary Santos (Terapista del Lenguaje-Clinica San Juan de Dios), Sra. Mercedes Gutierrez (Terapista del Lenguaje CEE Santa Teresa de Gaudeg), Sra. Mariella Vargas (Psicóloga-IPNEE) y Dr. Jorge Pérez Silva (Lingüista-PUCP)

Un agradecimiento eterno y mi más sincero afecto a quienes me abrieron las puertas de los Centros de Educación Especial en los que pude realizar la selección de la muestra de estudio y aplicar las evaluaciones correspondientes y necesarias: Sra. Delia Morales(Directora-CEE “La Sagrada Familia”), Sra. Nelly Vergara (Profesora-CEE “La Sagrada Familia”) y Sra. Alicia Chuquiyanqui (Psicoterapeuta-IPNEE).

Doy mil gracias por la inmensa paciencia, confianza y apoyo moral que tuvieron conmigo a lo largo de este difícil trabajo de investigación, mi querida y abnegada madre, Leonor Adela Cáceres, y mis hermanos, José, Luis, Mariaelena, Laura y Martín. Infinitas gracias por todo lo que cada uno me supo dar.

Finalmente, gracias a TI por todos los pequeños y grandes momentos que compartí contigo, por tu sabiduría y por tu intachable integridad moral, modelos que intento seguir en este duro caminar por la vida. Gracias nuevamente, a TI mi querido viejo, porque, pese a que el tiempo y la distancia nos separan, estés donde estés, mis esfuerzos, sacrificios y logros serán hoy mañana y siempre los tuyos.

Ana Leonor Bardales Cáceres.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación titulado “Principales características lingüísticas del niño diagnosticado con Disfasia o TEL a nivel de la Expresión Oral y de la Comprensión Auditiva” se organiza en cuatro capítulos que se resumen a continuación:

El CAPÍTULO I trata sobre el PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN y comprende los siguientes puntos: *1.1. Planteamiento del Problema*, que define el problema del presente estudio; *1.2. Delimitación de Objetivos*, que comprende el Objetivo General y los Específicos; *1.3. La Hipótesis*, que se formula sobre la base de tres supuestos que pretendemos demostrar mediante el análisis de la muestra de niños diagnosticados con Disfasia o TEL; *1.4. Evaluación e importancia de la Investigación*, que presenta los motivos y razones que permiten justificar el valor y aporte de nuestro tema de estudio; *1.5. Antecedentes de estudio*, expone los principales trabajos e investigaciones relacionados con el peculiar lenguaje de los niños con Disfasia o TEL, así como con su problemática en general; *1.6. Metodología*, presenta una serie de conocimientos técnicos que permitieron observar, recoger, registrar y analizar la muestra de estudio.

El CAPÍTULO II, que se caracteriza por ser de cierta extensión, expone el MARCO TEÓRICO. Este comprende dos grandes puntos: *2.1. Marco Teórico de la Adquisición y Desarrollo del Lenguaje en general*, y *2.2. Marco Teórico del Lenguaje en el TEL*. El primero presenta dos importantes teorías psicolingüísticas en las que nos apoyamos para el desarrollo de nuestro trabajo de investigación: *2.1.1. Teoría Generativista o mentalista de Noam Chomsky*, en la que se desarrollan a manera de resumen las conceptualizaciones o principios teóricos más importantes; y la *2.1.2. Teoría del Procesamiento de la*

*Competencia Lingüística Adquirida de Serra*. El segundo punto desarrolla los siguientes aspectos del marco teórico del lenguaje de los niños con TEL: 2.2.1. *El Problema de la Definición en el TEL*, que comprende una Definición General, Evolución Terminológica y Principales tipos de Conceptualizaciones; 2.2.2. *El problema de la Etiología en el TEL*, en el cual se presentan los principales factores que influyen en la generación de un síndrome disfásico o tipo de TEL; 2.2.3. *Descripción del Lenguaje en el TEL*, que presenta las principales características del Componente Gramatical (Nivel de la Expresión Oral, de la Comprensión Auditiva y del Procesamiento), Componente Fonético-Fonológico (Características Generales y Específicas) y Componente Léxico (Nivel de la Comprensión Auditiva y de la Expresión Oral); 2.2.4. *Importantes Teorías Explicativas* (A nivel del Componente Gramatical, Fonético-Fonológico y Léxico); y 2.2.5. *Tipos de TEL o Síndromes disfásicos*, aquí se presentan dos importantes propuestas de clasificación: La de Rapin y Alle (1983) y La de Rapin (1996).

El CAPÍTULO III, titulado ANÁLISIS LINGÜÍSTICO DE LA MUESTRA DE NIÑOS DIAGNOSTICADOS COMO DSIFÁSICOS, que constituye el apartado medular de nuestro estudio, se organiza en dos grandes puntos: 3.1. *Muestra N° 1 (Caso de la niña Fiorella Awa Matsuda)* y 3.2. *Muestra N° 2 (Caso del niño Joao Brancacho Rivas)*. El primero, que se evaluó haciendo uso específicamente de pruebas estándar, comprende los siguientes aspectos: *Ficha de Datos, Puntaje y Comentario, Descripción de la Competencia Lingüística y Comentario de la Descripción Lingüística*. La segunda, que se evaluó preferentemente a través del uso de pruebas no-estándar, comprende los siguientes aspectos: *Ficha de datos, Descripción de la Competencia Lingüística* (en base a la aplicación de pruebas no- estándar) y *Comentario de la Descripción Lingüística*.

Finalmente, en el CAPÍTULO IV: DEBATE se desarrollan dos puntos importantes: 4.1. *La teoría generativista y su importancia en el estudio*; y 4.2. *La Confrontación de las Hipótesis*. En este último se demuestra la veracidad de las hipótesis formuladas en el CAPÍTULO I. sobre la base del análisis de la muestra de estudio de los dos niños diagnosticados con Disfasia o TEL.

Luego de la exposición de los cuatro capítulos que forman parte del cuerpo de nuestro trabajo de investigación, se presenta una última sección titulada: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES. En ella se establecen las *Conclusiones Generales y Específicas* que llegamos a plantear luego de un minucioso análisis de la muestra de estudio, así como las *Recomendaciones Finales* o sugerencias que se plantean para ser tomadas en cuenta en posteriores trabajos relacionados con el lenguaje de los niños con TEL.

Por último, se presenta la BIBLIOGRAFÍA relacionada con el tema de la investigación, y, a continuación, se muestra una sección de ANEXOS, donde encontraremos los TEST ESTÁNDAR (PEABODY, CARROW, ITPA), los REGISTROS DE DATOS DE LAS PRUEBAS ESTÁNDAR, las HISTORIAS CLÍNICAS de los dos niños que constituyeron la muestra, LAS PRUEBAS NO-ESTÁNDAR, los REGISTROS DE DATOS DE LAS PRUEBAS NO ESTÁNDAR y un GLOSARIO el cual presenta la definición de los términos o vocablos que pudieran ser demasiado técnicos, crear confusión, o simplemente ser desconocidos para los posibles lectores de nuestra investigación.

## CAPÍTULO I

### PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

#### 1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La psicolingüística por ser un área de conocimiento relativamente nueva y de naturaleza multidisciplinaria, comprende una serie de temas y problemáticas diversas que aún no han sido investigadas o son poco desarrolladas. Esta peculiaridad concita vivamente el interés de especialistas tales como lingüistas, neurólogos, psicólogos, pedagogos y logopedas.

Esta particular realidad de la psicolingüística, especialmente en el Perú, permite justificar nuestra motivación por la investigación de un tópico como La Patología del Lenguaje. Al interior de este creímos necesario y de vital importancia cubrir, en la medida de lo posible, los vacíos, las interrogantes y resolver las discrepancias que hasta la fecha se han generado -siempre desde nuestra perspectiva estrictamente lingüística- en torno a una particular conducta del lenguaje infantil que se caracteriza por un retraso y desviación del patrón de adquisición y desarrollo del lenguaje normal. A esta se la denomina Disfasia, también conocida hoy en día como Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).

Lo que suele llamar fuertemente nuestro interés por el estudio de esta disfunción del lenguaje son dos principales hechos:

- A) El saber que un niño diagnosticado con Disfasia o TEL presente problemas para comprender y producir un discurso oral, sin presentar por ello, al menos

aparentemente, perturbaciones o déficits a nivel del desarrollo mental, neurológico, auditivo y anatómico bucal; y

- B) La escasa información que hasta hoy se tiene respecto de las características o aspectos sintomáticos del lenguaje de la Disfasia o TEL en relación con la competencia y performance de los diferentes componentes del lenguaje del niño, muy especialmente de aquel de habla o lengua materna Española.

Por ello la fundamentación de esta problemática nos lleva a plantear las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son los rasgos lingüísticos estructurales que permiten caracterizar el componente Léxico, Morfosintáctico y Fonético-Fonológico del niño diagnosticado como disfásico?.
2. ¿Las alteraciones son mayores a nivel de la *comprensión* o de la *producción oral* de un niño diagnosticado como disfásico?
3. ¿Cuáles son los factores que influyen o que podrían influir en la generación de una Disfasia o TEL?
4. ¿Podríamos distinguir tipos de Disfasia? o ¿Podemos hablar sólo de un único tipo?

## **1.2. DELIMITACIÓN DE OBJETIVOS**

### **1.2.1. OBJETIVO GENERAL**

Describir la competencia lingüística del niño diagnosticado con Disfasia o TEL en relación, específicamente, con el componente léxico, morfo-sintáctico y fonético-fonológico, tanto a nivel de la comprensión como de la expresión.

### **1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- a. Describir los principales rasgos fonético-fonológicos del niño diagnosticado como disfásico, a nivel de la producción oral.
- b. Describir los principales rasgos morfo-sintácticos del niño diagnosticado como disfásico, a nivel de la comprensión auditiva.
- c. Describir los principales rasgos léxicos del niño diagnosticado como disfásico, a nivel de la comprensión auditiva.

### **1.3. HIPÓTESIS**

Las hipótesis que postulamos para el presente estudio son las 3 siguientes:

1. Tanto el nivel de Comprensión como el de Expresión verbal presentan procesos tipificados como desviaciones-retrasos en los niños con DISFASIA o TEL, sin embargo, la frecuencia de aparición de dichos procesos en ambos niveles suele no ser homogéneo ya que algunos niños disfásicos manifiestan tener mayor número de dificultades a nivel de la producción oral que en la comprensión auditiva, mientras que en otros sucede a la inversa. Esto se explica porque las variaciones en mención dependerán de una serie de factores que caracterizan el lenguaje de un niño con TEL, en particular.
2. Las desviaciones –retrasos-lingüísticas del niño con disfasia o TEL, en el nivel de la *Comprensión Auditiva* se manifiestan, especialmente, a través de una pobreza en la decodificación de los componentes léxico y gramatical..
3. Las desviaciones–retrasos-lingüísticas del niño con Disfasia o TEL, en el nivel de la *Producción Verbal*, se caracterizan mayoritariamente por:
  - Las SUPRESIONES consonánticas y vocálicas a nivel Fonético-fonológico.



- Las EXPRESIONES ECOLÁLICAS y las INTERRUPCIONES a nivel Léxico
- Las DISCORDANCIAS, MAL USO DE LOS VERBOS y PREPOSICIONES a nivel Morfosintáctico.

#### **1.4. EVALUACIÓN E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN**

Hasta el momento se han realizado, en el campo de la Lingüística, una serie de investigaciones relacionadas con el proceso de adquisición del lenguaje de un niño, en condiciones normales. Sin embargo, en el Perú, se sabe poco o relativamente poco respecto del peculiar lenguaje de aquellos niños cuya *competencia y performance* lingüística suele ser calificada, en términos generales, como ‘retrasada’ o ‘desviada’.

Por ello, el presente trabajo de investigación enfoca una alteración del desarrollo o evolución del lenguaje mismo que comúnmente suele ser denominado DISFASIA. Sin embargo, hoy en día, el término más empleado para referirse a dicha alteración es el de Síndrome o Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).

Tomemos en cuenta que la investigación de las alteraciones del proceso de adquisición del Lenguaje, y muy especialmente si nos referimos al ya mencionado TEL, es relativamente nueva ya que el estudio de dicho trastorno data desde aproximadamente los años 50'. Además, y por sobretodo, ha sido investigado casi en la totalidad por médicos neurólogos y/o psicólogos que desde su posición no han logrado prestarle una adecuada, necesaria y justa atención al componente lingüístico de estos niños que, durante el llamado período crítico de adquisición de la lengua (de 2 - a 5 ó 6 años aproximadamente), manifiestan conductas lingüísticas típicas, tanto a nivel de su producción oral como de su comprensión verbal, que suelen diferenciarse marcadamente del patrón de adquisición y desarrollo lingüístico normal.

Por lo expuesto anteriormente, consideramos que es de vital importancia, realizar un estudio lo suficientemente exhaustivo y enfocado desde una perspectiva lingüística que permita tener un conocimiento mucho más real del fenómeno en cuestión.

Así, en la presente investigación, se describirá las conductas lingüísticas sintomáticas que presentan los niños disfásicos tanto en la producción oral como en la comprensión verbal de los componentes léxico, gramatical y fonético-fonológico. Para ello, se tomará como base la observación y descripción del lenguaje oral que presentan los niños en mención.

Con todo esto, queremos demostrar que las mencionadas conductas lingüísticas de los niños disfásicos no deben ser evaluadas en términos cuantitativos sino mas bien cualitativos. Al parecer, la principal anomalía no se presenta a nivel de los mismos principios o reglas de la gramática universal, de naturaleza innata y mental, que todo niño posee al nacer, sino en la peculiar forma o manera de utilizar dichos principios. En otras palabras, el TEL, tal y como suele ser definido por neurólogos y psicólogos, *'constituye una alteración de los mecanismos o estrategias cognoscitivas'* o, según nuestra perspectiva, *'constituye una particular forma de utilización de los principios lingüísticos universales'* que se encuentran en estrecha relación con la producción oral y la comprensión de su lenguaje.

Evidentemente, la presente investigación será de gran utilidad, por sobretodo, a especialistas del lenguaje, pero también a todos aquellos estudiosos que independientemente de la rama o área profesional que desarrollen, se sientan involucrados directa o indirectamente con la denominada Disfasia o TEL

## **1.5. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO**

Antes de exponer los estudios e investigaciones que hasta la actualidad se han realizado respecto de la Disfasia o TEL, es necesario exponer algunas conceptualizaciones que se han venido formulando respecto de la misma, aproximadamente desde 1920. De esta manera, se permitirá no sólo precisar mejor su verdadera naturaleza de , sino que, dicho sea de paso, se hará posible marcar más sustancialmente las diferencias en relación con otra(s) alteración(es) del lenguaje con las que normalmente se le suele confundir. Nos referimos al llamado Retraso Simple del Lenguaje y a la Afasia Infantil.

En primer lugar, desde un punto de vista puramente etimológico, los términos afasia y disfasia no deberían plantear problemas: el prefijo *a-* de afasia podría referirse a la ausencia o a la casi ausencia de la capacidad del lenguaje; mientras que el prefijo "*dis-*" de disfasia quedaría asociado a un funcionamiento inadecuado o incorrecto de dicha capacidad.

Sin embargo, por lo menos en Europa, la mayor parte de los profesionales (médicos y reeducadores) cuando hablan de "afasia infantil" están pensando en un trastorno adquirido (total o parcial) y cuando utilizan el término "disfasia infantil" se están refiriendo a niños que desde el principio han presentado grandes dificultades de adquisición del lenguaje (incluyendo la casi mudez).

Algunos otros como Wyke (1978), Leblanc (1982), Woods (1985) y Clahsen (1989) denominan afasia a un tipo de trastorno del lenguaje que se presenta luego de haberse adquirido o completado el proceso de aprendizaje del lenguaje, como consecuencia de un daño o lesión cerebral, también, adquirida. Por el contrario, el término disfasia

supone una alteración de la evolución o el desarrollo del lenguaje, que se manifiesta desde el inicio de su aprendizaje, y que no tiene un sustrato preciso a nivel neurológico.

Los anglosajones, especialmente los norteamericanos (salvo excepciones como Rapin (1987), se han mostrado siempre reacios a la utilización de los términos "afasia" y "disfasia" como alteraciones que ocurren fuera del ámbito de los trastornos provocados por lesiones neurológicas, ya que suponían la existencia de una cierta semejanza etiológica entre ambos grupos; algo que hasta hoy no ha sido realmente probado.

Por todo ello, muchos estudiosos han preferido recurrir a nomenclaturas menos comprometedoras, como: *Specific Language Impairment* (en inglés) o *Déficit específico del Lenguaje* (en español), utilizada por Leonard (1987), Bishop (1992), etc; y *Development Language Disorders* (en inglés) o *Trastornos del desarrollo del Lenguaje* (en español), por Rapin y Allen (1983). Aquí las palabras "Disorders" y "Specific" desempeñan el papel de diferenciador del Retraso Simple del Lenguaje, que los europeos han encargado normalmente el término de "Disfasia"

De manera progresiva han ido surgiendo, desde el año 1920, diversas descripciones de cuadros cada vez más limitados respecto de las patologías del lenguaje a nivel de la expresión y de la comprensión verbal. Así, surgieron múltiples intentos de clasificación, sin embargo, los que tuvieron mayor resonancia fueron el de Ajuriaguerra (1958, 1965); el de Quirós (1975); el de Schragar en (1992) y más recientemente los de Rapin y Allen (1983) y el de Le Heuzay y otros (1990). A continuación presentamos una versión resumida de dichas taxonomías:

**I) J. De Ajuriaguerra (1958, 1965 y 1973)**

El investigador distingue los siguientes tipos:

- a) Audio-mudez a forma dispráxica: Aquí la comprensión se mantiene relativamente normal, sin embargo el vocabulario expresivo es muy limitado, el discurso es agramático, la pronunciación es imprecisa y las palabras están deformadas.
- b) Audio-mudez con graves trastornos en la organización temporal.
- c) Audio-mudez con problemas complejos de percepción auditiva: Enorme dificultad en percibir la organización fonémica del habla; por lo tanto su comprensión es nula o muy reducida, así como su expresión.
- d) Disfasias: Trastornos de la recepción y del análisis del material audio-verbal, desórdenes en la construcción de los elementos sintácticos y en las relaciones léxicas, con bastante homogeneidad de nivel entre los aspectos de comprensión - realización y soporte semántico. (Monfort y Juárez 1993: 27-28)

**II) De Quirós (1975), revisado por Schraeger (1992)**

El enfoque de estos autores combina el reagrupamiento de cuadros sintomatológicos del lenguaje con otros datos del desarrollo, dentro de una perspectiva neuropsicológica:

- a) Síndrome disfasoideo: Importante alteración de la comprensión y, por lo tanto, de la expresión.
- b) Síndrome apractognóstico: Dificultades en el habla, con hiperactividad y trastornos de la orientación espacial y temporal.
- c) Síndrome centro-diencefálico: Combinaciones variables de trastornos de comprensión y expresión.

- d) Síndrome de perturbación perceptivo-discriminativa auditiva: Dificultades en la percepción - discriminación auditiva no - verbal y verbal, con los consiguientes trastornos de la comprensión y del habla.
- e) Síndrome de perturbaciones perceptivo-discriminativas visuales: Trastornos cognoscitivos, tales como: espacio, tiempo, ritmo, coordinación viso - motora, etc.
- f) Síndromes tónico - posturales: Dificultades del habla de tipo dispráxico. (Monfort y Juárez 1993: 28)

### **III) Rapin y Allen (1983)**

Las investigadoras distinguen 6 tipos de Disfasia. Actualmente es considerada la clasificación más utilizada.

- a) Agnosia verbal auditiva: El sujeto no entiende absolutamente el habla producida por las personas de su entorno y su expresión es nula o casi nula. Es un cuadro muy parecido al de afasia congénita mixta o sordera verbal.
- b) Dispraxia verbal: El sujeto presenta predominantemente graves dificultades sobre todo a nivel de la expresión. Así, la organización articulatoria de los fonemas y de las palabras se ve seriamente alterada. En su límite extremo el sujeto es completamente mudo.
- c) Déficit de programación fonológica : Aquí como en el caso anterior el nivel de comprensión es relativamente normal; sin embargo, se observa en la producción un ritmo de fluidez articulatoria por debajo de la normal.
- d) Déficit fonológico - sintáctico: Corresponde al cuadro clásicamente conocido como Disfasia. Estos sujetos tienen una mejor comprensión que expresión, pero les cuesta entender cuando el enunciado es largo o complejo. En la expresión se

destacan sus dificultades de articulación, de fluidez y, sobre todo, del uso de nexos y marcadores morfológicos. En algunos casos, la formación secuencial lógica de los enunciados resulta demasiado laboriosa.

e) Déficit Léxico - Sintáctico: A nivel de la expresión se presentan ciertas anomalías en la articulación y en la fluidez ( uso de muletillas, parafasias, perífrasis e interrupciones), así como en el uso de nexos y marcadores morfológicos; sin embargo, al parecer, dichas anomalías en la producción son medianamente fáciles de superar. Por otro lado, a nivel de la comprensión se observa un gran déficit sobretodo en relación con las frase, así como en la evocación del léxico.

f) Déficit semántico - pragmático: En este caso el sujeto presenta un desarrollo inicial del lenguaje dentro de límites relativamente normales. En contrapartida a este hecho, sufre grandes dificultades de comprensión, en efecto, destaca sobremanera, la falta de adaptación de su lenguaje al entorno interactivo. Gracias a un largo estudio realizado por Adams y Bishop (1989), sobre 57 casos se ha demostrado que es en la conversación en donde aparecen más claramente las características de dicho cuadro. (Monfort y Juárez 1993: 29)

#### **IV) Grimm (1987) y Grimm y Weinert (1990)**

Analizó la producción lingüística en Alemán de ocho niños diagnosticados como disfásicos (con edades entre los 3 años y 9 meses a los 4 años y ocho meses) y ocho niños con lenguaje normal, igualados en longitud media de locución. Comprobó que el 53% de las oraciones de los disfásicos transgredían las reglas de ordenación de constituyentes propias del alemán estándar frente a un 28% de oraciones erróneas en el grupo control. Más importante, observó en las oraciones de los disfásicos

estructuras que nunca aparecían en el grupo control (ni en el alemán estándar) tales como oraciones con el auxiliar y el verbo juntos al final de la oración. Los ejemplos ilustran los tipos de estructura observados en los disfásicos de este estudio, comparados con las formas equivalentes típicas de un adulto y de un niño normal de la misma edad de desarrollo lingüístico:

a. *Disfásico: Ich das guck an will*

b. *Adulto: Ich will das angucken*

c. *Niño Normal: Ich das angucken.*

En un trabajo posterior, Grimm y Weinert (1990) evaluaron al mismo grupo de sujetos del estudio anterior en una serie de tareas que incluían la imitación de oraciones simples, un test de comprensión de estructuras sintácticas, un test de producción elicitada de marcas morfológicas de plural y singular (similar al de Berko, 1958), pruebas de competencia semántica (seleccionar la palabra que mejor encaja en un grupo de tres, con dos alternativas de respuesta) y pruebas de categorización (agrupar un conjunto de 30 tarjetas en seis categorías). Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto una ejecución significativamente peor en los disfásicos, especialmente en las tareas de morfología, aunque en la comprensión de oraciones no revelaron mayores diferencias. En la tarea de repetición de oraciones, los disfásicos cometieron errores en un 61% de los casos, adoptando de manera consistente un orden de tipo S-O-V. Con frecuencia no realizaban la inversión (obligatoria en alemán) del verbo principal y del auxiliar/ modal en las cláusulas subordinadas y tampoco colocaban los verbos auxiliares/ modales en las posiciones centrales de las cláusulas principales. Por último, el grupo de disfásicos estudiados



por Grimm y su equipo presentaba significativamente más problemas que sus controles a la hora de ubicar correctamente en la oración las partículas y formas verbales.

Los casos analizados gramaticalmente por estos autores proporcionan desde luego un evidencia empírica de primer orden a favor de la hipótesis de que, en las disfasias, el desarrollo de los principios y reglas morfológicas resulta especialmente problemático. (Belinchón y Cárdenas 1985: 159-160)

#### **V) Le Heuzay, Gerard et Dugas (1990)**

Parten del hecho de que los centros corticales que se encuentran en el cerebro cumplen determinadas funciones lingüísticas. Así las alteraciones que puedan producirse en las distintas conexiones entre estos centros , derivarían en cinco síndromes fundamentales:

- a) Síndrome Fonológico-Sintáctico: Hay una mejor comprensión que Expresión. Así esta última aparece como muy reducida, laboriosa y muchas veces ininteligible con deformaciones inestables. Se evidencia, sobretodo, un agramatismo severo.
- b) Síndrome de producción fonológica: También se da una predominancia de las dificultades expresivas, pero en este caso la expresión es bastante fluida aunque descontrolada y muchas veces ininteligible.
- c) Disfasia Receptiva: Alteración grave de la comprensión. Por otro lado, la expresión se manifiesta, aparentemente, en situación natural, como contextualizada; sin embargo, suele presentar graves problemas de denominación, parafasias fonémicas y trastornos sintácticos en situaciones dirigidas, es decir, no espontáneas.

d) Disfasia Mnésica (o léxico-sintáctica): Aquí se presenta una predominancia de los problemas de evocación lexical; asimismo se observan parafasias verbales y trastornos sintácticos. En cuanto a la comprensión, se presentan también dificultades.

e) Disfasia Semántica-pragmática: Afecta poco o nada a los aspectos del desarrollo fonológico y sintáctico. Sin embargo, el valor informativo de los enunciados aparece muy alterado: parafasias semánticas, incoherencias del discurso y trastornos básicos de los ajustes pragmáticos. En consecuencia, afecta tanto a la expresión como a la comprensión. (Monfort y Juárez 1993: 30-31)

#### **VI) Gopnik (1990)**

En el contexto del habla inglesa, el trabajo de Gopnik, por ejemplo, analiza pormenorizadamente las habilidades morfosintácticas y semánticas de un niño disfásico de nueve años de edad, a través de tareas de juicios, repetición y producción, tanto de rasgos morfosintácticos como de estructuras temáticas. Los resultados mostraron una marcada inconsistencia (aunque no ausencia absoluta) en el uso de los morfemas y marcas de plural, tanto en los artículos como en los pronombres, así como confusiones frecuentes de los géneros pronominales. Por lo que respecta a la morfología verbal, el disfásico estudiado por Gopnik, presentaba también peculiaridades dignas de mención: así parecía no haber adquirido las formas de pasado de los verbos regulares aunque empleaba espontáneamente algunas de las formas irregulares. Omitía la marca flexiva de tercera persona del singular en los verbos y hacía uso inconsistente de las marcas de aspecto (Ej: "This one is look"); también omitía habitualmente los pronombres obligatorios de sujeto, tanto en el lenguaje espontáneo como en la tarea de repetición, (Ejs: "Brings back the fire" ,

"When they play, get points"); no reconocía la ilegalidad de construcciones sin marcado explícito de sujeto (Ej: "When the girls lose are sad") y cometía errores morfológicos sistemáticos al repetir oraciones complejas, pero no en la repetición de oraciones simples (Ej: Modelo: "All the girls sing and they are dancing", Respuesta: "When the girls sing, they dancing"). Por el contrario, no se observaron alteraciones, ni en el lenguaje espontáneo, ni en las tareas de repetición o de juicios, en lo que concierne a las estructuras temáticas de las oraciones, las mismas que estarían relacionadas -según Cromer (1981, 1983)- con habilidades generales de procesamiento, tales como la capacidad de construir y reconocer estructuras jerárquicas. (Belinchón y Cárdenas 1985: 156)

## **VII) Flechter y Serra (1991)**

Algunos autores, como los citados, piensan que no podemos entender bien los trastornos de estos niños (así los califican) si no se dispone en primer lugar, de un modelo preciso del procesamiento del lenguaje en relación con las producciones verbales. A partir de allí, la interpretación de los síntomas se relacionaría con el nivel del modelo de procesamiento que ha sido afectado.

Así Flechter, clasifica los errores cometidos por los niños en tres grupos o "mazes". El primero se caracteriza por presentar *falsos inicios*, *repeticiones* y *reformulaciones*; el segundo, *problemas de formulación* (errores no corregidos y que afectan la selección lexical o las relaciones sintácticas); y el tercero, *errores gramaticales* (omisión o error en nexos, flexiones verbales, etc.)

Sobre la base de esta clasificación, Serra, propone provisionalmente el siguiente esquema a la hora de interpretar estos datos, dentro de un modelo del procesamiento del lenguaje:

- a. Primer Nivel.- Organización de todas las representaciones conceptuales para poder ser lexicalizadas adecuadamente.
- b. Segundo Nivel.- Organización de las representaciones lexicales para poder asumir roles temáticos diversos.
- c. Tercer Nivel.- Organización de la estructura temática (tópico y foco) en emisiones que, además, cumplan las constricciones de la lengua.
- d. Cuarto Nivel.- Integración de las oraciones enunciados en un conjunto jerárquicamente organizado, a nivel de la oración compleja y a nivel del texto.

(Monfort y Juárez 1993: 32-33)

### **VIII) C. L. Gérard (1994)**

Propone un diagnóstico positivo para identificar a los niños disfásicos. Para ello hace uso de lo que él denomina como "marcadores de desviación". Estos son indicadores de que si bien no son patognomónicos de la llamada Disfasia, han demostrado tener una alta frecuencia estadística. Seis son los principales:

- a) Trastornos en la evocación léxica: Se caracteriza por la falta de disponibilidad de la palabra, perseveraciones verbales o parafasias
- b) Trastornos en la codificación sintáctica: Aquí se evidencia una incapacidad del niño para utilizar las inflexiones verbales y la palabras funcionales (necesarias para aumentar la carga informativa de las producciones verbales. Según el caso, puede traducirse en un agramatismo o en una disintaxia.

c) Trastornos de la comprensión verbal: Estas no son debidas a una carencia de vocabulario o a problemas de retención inmediata.

d) Hipoespontaneidad: Describe un conjunto de comportamientos relacionados con una dificultad en la iniciativa verbal y reducción de la longitud media de las emisiones vocálicas.

e) Trastorno de la Informatividad. Incapacidad para transmitir información precisa solamente a través del canal verbal, independientemente de las dificultades de inteligibilidad.

f) Disociación automático - voluntaria. En ella se evidencia la imposibilidad de algunos disfásicos de producir ciertas unidades verbales a la orden o en situación dirigida; mientras que en situación espontánea o en otros contextos lingüísticos, esas mismas producciones se logran sin ningún problema.

Sobre la base de estos rasgos, Gérard establece seis subtipos de síndromes disfásicos:

**I Síndrome Fonológico- Sintáctico:** Es el más frecuente. Atribuible a una falla en la conexión formulación-programación. Presenta las siguientes características: recepción superior a la expresión, producción verbal muy limitada y a menudo ininteligible, alteraciones fonológicas no sistematizadas que se diferencian de los retrasos simples ya que no siempre obedecen a los principios de simplificación. Agramatismo resistente que contrasta con una buena conciencia sintáctica. No obstante las dificultades en la codificación, las producciones lingüísticas tienen cierto valor informativo que revela la relativa integridad del sistema de formulación. Los niños suelen compensar sus dificultades recurriendo a señas y gestos muy expresivos

que permiten testimoniar su deseo de comunicación. Léxico reducido, pero sin perturbaciones en la evocación .

A los trastornos lingüísticos suelen sumarse dificultades psicomotrices y grafomotoras más generales.

**II. Trastorno de producción fonológica:** En este tipo también predominan las dificultades esencialmente expresivas, pero a diferencia del primero, la fluencia es normal. La mayor dificultad estriba en el control, más que en la programación verbal. Las emisiones pueden ser ininteligibles y no se benefician con la repetición. Se observan problemas de sintaxis, organización cronológica y evocación.

**III. Disfasia kinésica -eferente:** En esta variante el mayor problema reside en la dificultad para seleccionar los puntos de articulación dentro de la cadena hablada, por defecto de acceso a la imagen del gesto articulatorio. La expresión de estos niños es muy reducida y cuando intentan hablar , se observa de manera característica movimientos de búsqueda articulatoria que pueden tomar el aspecto de una tartamudez. Las fallas de pronunciación mejoran con la imitación o frente a un espejo. Cuando el habla se hace más fluida puede comprobarse que no existen mayores problemas a nivel léxico ni sintáctico.

**IV. Disfasias receptivas:** Alteraciones graves en la comprensión, las operaciones de decodificación son deficientes y las dificultades expresivas parecen secundarias a las fallas de comprensión. La disintaxia, las disnomias, las parafasias fonémicas y semánticas, así como los neologismos son particularmente frecuentes.

Pareciera que estos niños tuvieran una dificultad extrema para crear y utilizar imágenes verbales a partir de modalidades auditivas. Incluso puede existir en ellos imposibilidad de identificar ruidos familiares no verbales

**V. Disfasia Mnésica (Léxico-sintáctica):** Se caracteriza por las dificultades de evocación ("falta de palabra"), poco sensible a las facilitaciones contextuales o fonológicas. Las parafasias verbales y la disintaxia se manifiestan más claramente frente a los enunciados largos, dado que en situaciones de diálogo espontáneo el niño tiende a reducir sus producciones disimulando su dificultad.

Se trata de una disfasia mixta, a la vez receptiva y expresiva. La comprensión se afecta por la dificultad del sujeto para hacer uso de sus capacidades de categorización semántica: Resulta significativa la perfecta conciencia que el niño tiene de sus inaptitudes.

**VI. Disfasia Semántica-Pragmática:** También denominada "cocktail party síndrome". No afecta o afecta poco a los aspectos formales del desarrollo fonológico y sintáctico. Sin embargo, el valor informativo de los enunciados se haya muy alterado, tanto a nivel expresivo como receptivo: Parafasias semánticas, discurso incoherente, neologismos, recuerdan los trastornos psicolingüísticos de los sujetos frontales. También se observa perseveraciones, ecolalia y déficit pragmático. (Monfort y Juárez 1993: 31-32)

❖ **Comentarios en relación a las principales clasificaciones:**

- La clasificación de *Ajuriaguerra*, a nuestro parecer, resulta actualmente bastante imprecisa. Esto se debe en gran parte al hecho de que su equipo de investigación nunca

se limitó a observar y describir los síntomas lingüísticos, sino que también incorporaba datos relacionados con el desarrollo cognitivo, perceptivo, psicomotor y conductual.

- Respecto a la propuesta de *Quirós y Schraeger*, podemos afirmar que además de incluir también aspectos no lingüísticos del desarrollo, se ha basado siempre en un intento de relacionar cada grupo de síntomas con alteraciones neurológicas y fisiológicas que no han encontrado hasta ahora un respaldo generalizado. De otro lado, este estudio se caracteriza por concebir a los trastornos del habla y del lenguaje como hechos que forman parte de un continuum; por esto, su frontera con los trastornos evolutivos más simples no se señala claramente.

- La clasificación de *Heuzay y colaboradores* es, de hecho, una adaptación de Rapin y Allen a partir del modelo operativo del funcionamiento cerebral de Crosson.

- La propuesta de clasificación de *Rapin y Allen*, según podemos observar, presenta varias limitaciones y ha sido objeto de numerosas críticas, como por ejemplo que no aclara las causas o los procesos que provocan los síntomas (la misma que al parecer no es justa, ya que no era esa su intención). Sin embargo, pese a todo ello es actualmente la más utilizada, especialmente por los terapeutas que valoran su carácter práctico. Además, lo que resulta realmente interesante es que los mencionados investigadores rechacen desde un principio la idea de aislar síndromes como si tuvieran una existencia real propia. Simplemente, se limitan a describir un determinado estado patológico del desarrollo del lenguaje que se repite con cierta similitud en un número suficiente de casos, como para pensar que forman un grupo coherente. De esta manera no se encasilla al niño como que "es tal cosa", sino que presenta un conjunto de dificultades que le sitúan de momento, en tal grupo.



- Finalmente, la clasificación de *Flechter y Serra* genera un problema. Es decir, si relacionamos una serie de dificultades con un determinado nivel, seguimos sin saber si el fallo de organización se debe a la introducción insuficiente o incorrecta del modelo externo, o si se debe a un fallo esencial de dicha programación: sin embargo, se trata de una diferenciación básica a la hora de intervenir. Por esta razón, un modelo de producción resultaría incompleto sin el modelo correspondiente de recepción o comprensión lingüística.

## **1.6. METODOLOGÍA**

### **1.6.1. Tipo de Investigación**

El presente trabajo de investigación comprendido en el campo de la lingüística es de tipo descriptivo-exploratorio, ya que a través de este se intenta establecer los principales rasgos o características propias de la competencia morfosintáctica, léxica y fonético-fonológica del niño diagnosticado como disfásico

### **1.6.2. Población y muestra de estudio**

- Población: Niños monolingües de lengua castellana diagnosticados como disfásicos en Lima - Perú
- Muestra de estudio: Consideramos importante señalar que la selección de la muestra de estudio no fue rápida ni fácil, ya que estuvo supeditada a ciertos factores de naturaleza interna y externa, presentes en los niños. En efecto, varios de los disfásicos observados inicialmente se caracterizaron por la ausencia de un lenguaje oral espontáneo, una escasa o nula capacidad de concentración, ciertas actitudes agresivas, desconfianza o temor, rechazo total,

etc; además a todo esto se suma el rechazo o temor, en diferentes grados, que expresaron ciertos padres de familia a causa de la posibilidad de observación y evaluación al que serían sometidos sus niños para la realización del presente trabajo de investigación. Luego de librar estos graves inconvenientes se seleccionó una muestra de dos niños diagnosticados con Disfasia (sexo masculino y femenino). Estos son:

- I. Un niño de 10 años y 10 meses de edad, que estudia desde los 6 años hasta la actualidad en un colegio de educación especial estatal: ‘La Sagrada Familia’ (Magdalena del Mar). Se le diagnosticó Trastorno del Desarrollo del Lenguaje, lo que sería el equivalente a Disfasia o TEL, en el Hospital Santa Rosa (Pueblo Libre), en el 2002.
- II. Una niña de 5 años y 7 meses de edad, que estuvo yendo a un colegio de educación inicial para niños normales; sin embargo, el 2005 ingresó a un colegio particular de educación especial. Fue diagnosticada con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) en el Centro de Diagnóstico del CPAL (Surco- Monterrico) a mediados del 2004.

### **1.6.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

- **Técnicas:** Las principales técnicas utilizadas fueron *La observación* y *La Aplicación de pruebas Estandarizadas y No-Estandarizadas*. Ambas, fueron empleadas en un promedio de 8 sesiones por niño.

I) **La técnica de la Observación:** Fue utilizada inicialmente y nos permitió explorar la población de estudio para poder seleccionar luego la muestra representativa. Así, se realizaron observaciones generales del comportamiento

verbal. (Expresión y Comprensión) así como del comportamiento no verbal (gestos, mirada, etc.) de un grupo de 7 niños que fueron diagnosticados con Disfasia o TEL en diferentes instituciones hospitalarias o clínicas, tales como: Hospital Santa Rosa (Pueblo Libre), Centro de Rehabilitación Vigil del Callao (Callao), Hospital Naval, Instituto de Salud del Niño (Breña), Instituto Peruano-Japonés (San Isidro) y Centro de Diagnóstico del CPAL (Surco-Monterrico). Dichas observaciones preliminares fueron llevadas a cabo en el Colegio de Educación Especial o en el domicilio de los niños en mención. Luego, a partir de esta base, se hizo la selección de la muestra.

Es importante señalar que el tiempo promedio de observación fue de 1 sesión, tal y como se señala a continuación:

### **1ra SESIÓN:**

**A) Actividad:** Se realizó una entrevista semidirigida, no encasillada en una guía formal, dirigida al profesor(a) responsable del niño o a sus padres

**B) Objetivo:** Recoger información preliminar importante respecto de la historia del niño(s) diagnosticado(s) como disfásico(s) sobre:

- Historia clínica: Información sobre desarrollo neuro-psicológico del niño.
- Adquisición de etapas del desarrollo general.
- Evolución de la comunicación verbal y no verbal

## **II. Técnica de aplicación de pruebas estándar y no-estándar**

Una vez seleccionada la muestra de estudio se hizo uso de la técnica de *Aplicación de test o pruebas de evaluación del Lenguaje* con la finalidad de

recoger datos lingüísticos de los niños diagnosticados como disfásicos, que en conjunto constituirían el corpus destinado al análisis.

Asimismo, el tiempo promedio de aplicación de las pruebas en mención se realizó en un total de 7 sesiones, aproximadamente, por niño, tal y como se señala en el siguiente cronograma:

**2da. SESION:**

**A) Actividades:**

1. Se desarrolló una conversación espontánea con el niño disfásico sobre sus posibles temas favoritos.
2. Se le pidió al niño que relate una historia que conoce

**B) Objetivos:**

1. Obtener información general y básica a nivel del Lenguaje Expresivo, tanto en los componentes léxico, gramatical y fonético-fonológico:
  - Fluidez verbal.
  - Uso de expresiones telegráficas: Presencia de Agramatismo.
  - Empleo de categorías lexemáticas.
  - Empleo de categorías funcionales.
  - Uso de expresiones reducidas a palabra-frase: Holofrases.
  - Heterogeneidad de vocabulario.
  - Producción de expresiones con organización anómala: Disintaxia.
  - Uso de supresiones, sustituciones o transposiciones a nivel fonético-fonológico
2. Instaurar un primer contacto y ganar su confianza.

### **3ra. SESIÓN:**

**A) Actividad:** Se evaluó el nivel de Comprensión verbal espontánea del niño disfásico. Para ello se le contó una historia determinada y sobre la base de esta se le hizo preguntas.

**B) Objetivo:** Obtener información general que responda a:

- Grado de alteración del nivel de comprensión
- Comprensión a nivel del discurso.
- Comprensión semántica de elementos léxicos que refieren a la realidad inmediata.
- Conductas ecológicas.
- Uso del lenguaje contextualizado: Manejo de funciones pragmáticas.

### **4ta, 5ta y 6ta. SESIÓN:**

**A) Actividad:** Se procedió a la aplicación de test estandarizados para evaluar el proceso de la recepción o comprensión verbal en los componentes léxico, gramatical y fonético-fonológico. Para ello se hizo uso de pruebas tales como: El ITPA o Test de Illinois (Sub-pruebas del Proceso de Comprensión), El Peabody y El Carrow.

**B) Objetivos:**

1. Obtener información de las principales características del nivel de comprensión del niño disfásico.
2. Establecer una propuesta taxonómica de las características en mención tomando en cuenta los diferentes componentes o subsistemas lingüísticos referidos anteriormente.

### **7ma y 8va. SESION:**

**A) Actividad:** Se procedió a la aplicación de test estandarizados para evaluar el proceso de la expresión verbal en los componentes léxico, gramatical y fonético-fonológico. Para ello se hizo uso de pruebas tales como: El ITPA o Test de Illinois (Subpruebas del Proceso de Expresión), El Gardner (Test de Expresión), El Test de la Universidad Autónoma de Puebla (Pruebas de Expresión) y El Test de ELA-ALBOR.

### **B) Objetivos:**

1. Obtener información de las principales características del nivel de la expresión verbal del niño disfásico.
2. Establecer una propuesta taxonómica de las características en mención tomando en cuenta los diferentes aspectos o subsistemas lingüísticos referidos anteriormente.

### ▪ **Instrumentos:**

En un segundo momento, una vez definido el grupo de estudio, se llevó a cabo la evaluación del comportamiento verbal, a nivel de la *Producción Oral* y de la *Comprensión Auditiva*, mediante el uso de pruebas no estandarizadas y de aquellas calificadas como “estándares”, tales como: El ITPA, El Carrow, El Peabody y El ELA-ALBOR.

- **Comentario acerca de la aplicación de pruebas estándares:** Si bien el presente trabajo de investigación utiliza test estándares –además de pruebas no estándares- para el *Análisis lingüístico de la muestra de niños diagnosticados como disfásicos* (Ver Capítulo III), tales como el ITPA, El Peabody, El Carrow y

El Ela-Albor, es importante recalcar que, pese a constituir instrumentos de evaluación formalmente validados y gracias a los cuales se pudo obtener interesantes datos o información lingüística pertinente, estos no nos han permitido demostrar plenamente el desarrollo de la competencia lingüística -tanto a nivel de la comprensión auditiva como de la producción oral- de los niños diagnosticados con Disfasia o TEL que forman parte de la muestra de nuestro trabajo de tesis. Esto se justifica por la sencilla razón de que un examen o prueba estándar, en términos generales, suele evaluar sólo determinados aspectos, en este caso del lenguaje de un niño, es decir, posee una estructura muy definida y bastante parametrizada que no toma en cuenta otros elementos informativos importantes del lenguaje y que podrían enriquecer el análisis del mismo; de otro lado, los test estándar suelen calificar –en el caso de nuestro estudio- la competencia lingüística del niño como CORRECTA o INCORRECTA, en otras palabras, como ACIERTOS O DESACIERTOS, lo que nos parece constituye una terminología bastante inapropiada desde nuestra perspectiva lingüística ya que el objetivo del presente estudio es describir los rasgos o características del desarrollo lingüístico de niños diagnosticados como disfásicos o con TEL. Por lo tanto, desde este enfoque nosotros no podemos afirmar que tal o cual forma lingüística es o no CORRECTA, simplemente decir que son manifestaciones propias o peculiares de su ya mencionada competencia o conocimiento lingüístico.

- **Resumen de pruebas estándares aplicadas en la tesis:** A continuación exponemos un breve resumen de las pruebas estándares utilizadas en nuestro trabajo de tesis:

## **I) El ITPA o Test de Illinois (Versión adaptada al español):**

Esta es una prueba psicolingüística que permite evaluar el proceso de la comunicación del niño (3 – 10 años aproximadamente) en dos grandes niveles: (1) *El nivel de Representación*, que se caracteriza por examinar el uso de símbolos que permiten representar un concepto, comprende la evaluación de tres principales procesos en la comunicación: El Proceso Receptivo (Prueba de Comprensión Auditiva y Prueba de Comprensión Visual); El Proceso de la Organización (Prueba de Asociación Auditiva y Prueba de Asociación Visual), y El Proceso Expresivo (Prueba de Fluidez Léxica y Prueba de expresión motora). (2) *El nivel Automático*, que se caracteriza por examinar la conducta lingüística menos espontánea o voluntaria, comprende la evaluación de: Pruebas de Integración (Auditiva y Visual) y Pruebas de Memoria Secuencial (Auditiva y Visomotora). Como podemos observar, cada uno de estos niveles comprende la aplicación de subpruebas o subtest, que en conjunto hacen un total de 10.

Para efectos del trabajo de investigación creímos adecuado aplicar solamente las subpruebas correspondientes al nivel representativo, ya que justamente por ser de naturaleza más espontánea nos permitieron recoger muestras del lenguaje más cercanas a la realidad lingüística de los niños disfásicos.

## **II) El Test de Carrow:**

Permite evaluar la Comprensión Auditiva de los componentes Léxico, Morfológico y Sintáctico. La evaluación del Léxico o Vocabulario comprende a Sustantivos, Adjetivos Determinativos, Adjetivos Calificativos, Grados de



Adjetivos Calificativos, Verbos y Adverbios. De otro lado, la Morfología comprende aspectos como: El número, Los Pronombres Demostrativos, Los Pronombres Personales, El Número en los Verbos, El Tiempo en los Verbos, La Voz Verbal, Los Verbos de Estado, Las Preposiciones y Los Pronombres Interrogativos. De otro lado, la evaluación Finalmente, la evaluación de la Sintaxis comprende los siguientes aspectos: Oraciones Imperativas Simples, Oraciones Subordinadas y Adverbios de Negación y Lugar, Objeto Directo e Indirecto, Frases con dos Adjetivos y Modificadores, Oraciones Imperativas Complejas y Oraciones Imperativas usando 'Ni'

El Test de Carrow se aplica a niños entre 3 a 6,9 años de edad. Comprende el examen de un total de 101 ítems; para cada uno de los cuales se presenta al niño una lámina con tres figuras: una de ellas es la palabra-estímulo, mientras que las otras dos funcionan como distractores.

Se puede observar que este tipo de prueba permite evaluar aspectos interesantes del nivel de la recepción o comprensión lingüística de los componentes o subsistemas de la lengua ya mencionados, los mismos que, para el presente trabajo de investigación, constituyen los objetos de nuestra descripción.

### **III) El Test del Peabody:**

Este es un test de comprensión Léxica, diseñado para ser aplicado entre 3 y 17 años de edad. La prueba evalúa un total de 30 entradas léxicas: sustantivos, verbos en infinitivo y adjetivos calificativos. Al niño se le presenta un total de 30 láminas; en cada una de ellas aparecen 4 figuras. Se le menciona la entrada léxica-estímulo y el examinado debe señalar la figura correspondiente.

#### **IV) El Test de Ela –Albor:**

Este es un test articulatorio que permite evaluar el componente Fonético-Fonológico. Así, gracias a este tipo de prueba podemos descubrir los procesos fonológicos, tales como: Supresión o Elipsis, Sustitución, Transposición, Inserción, Monoptongación, etc. Está diseñado para niños entre 5 y 10 años de edad.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

Las teorías y conceptualizaciones que a continuación se exponen constituyen los pilares o fundamentos teóricos, a partir de los cuales se determinó el Planteamiento de la investigación. En primer lugar, se presentará el marco teórico relacionado con el proceso de adquisición y desarrollo normal del lenguaje. En segundo lugar, se expone el marco teórico relacionado con el lenguaje del niño con TEL.

#### **2.1. Marco teórico de la Adquisición y Desarrollo del Lenguaje en general:**

A continuación se exponen dos principales teorías psicolingüísticas que permiten explicar el proceso de *Adquisición y Desarrollo del Lenguaje*, en general. Entre ellas presentaremos las concebidas por Noam Chomsky y Serra,

##### **2.1.1. “TEORÍA GENERATIVISTA” de Noam Chomsky:**

El objetivo principal o meta del investigador Noam Chomsky, creador de la teoría mentalista Generativista, es demostrar la existencia de un conocimiento gramatical que el hablante posee de su lengua de manera innata. A este conocimiento le denomina "Lengua Interna" o Lengua-I, en contraposición al término "Lengua Externa" o Lengua-E, que para los diferentes enfoques estructuralistas, es considerada el objetivo meta de sus estudios.

Para poder comprender la naturaleza de la mencionada Lengua-I, Chomsky hace uso de una serie de conceptos teóricos que a continuación se presentarán tal y como él los define.

### **2.1.1. El principio de modularidad y el carácter natural del lenguaje:**

Este permite afirmar que la facultad del lenguaje constituye un "sistema con propósito específico" junto con otros de los que dispone el cerebro humano, tales como la visión, la locomoción, etc. Esta hipótesis atribuye al lenguaje, en consecuencia, cierta especificidad en cuanto a extensión, localización y morfología del tejido neural que le corresponde. De esta manera, Chomsky reconoce que la facultad del lenguaje se nos ofrece como un sistema cognitivo basado en un soporte de "ingeniería natural", sin embargo, desde su concepción esto no significa que cada uno de los submódulos de que se compone tenga una ubicación en el cerebro igualmente definida. Al respecto, el investigador en mención es claro cuando afirma que jamás ha pensado que existan grupos de neuronas especializadas en cada uno de los submódulos del lenguaje. (Lorenzo y Longa 1996: 25-28)

### **2.1.2. El concepto de Gramática Universal:**

Chomsky sostiene que la facultad o capacidad del lenguaje humano constituye una Gramática Universal o GU, la cual es en buena cuenta la esencia misma del lenguaje, ya que su existencia es previa al aprendizaje de toda lengua concreta y particular. Ésta se define como un conjunto de principios que permiten caracterizar las aptitudes lingüísticas innatas del niño, anteriores al proceso de adquisición de una lengua. Por ello, constituye un patrón lingüístico que el individuo posee como guía en el aprendizaje de las lenguas. (Lorenzo y Longa 1996: 33)

### **2.1.3. Los Principios:**

Se definen como un conjunto de reglas lingüísticas generales que todo individuo, trae desde su nacimiento y que permiten ajustarse a cualquier conjunto de reglas propias y específicas de la gramática de una lengua en particular. (Lorenzo y Longa 1996: 33-34)

### **2.1.4. Los Parámetros:**

Se define como *parámetros* a las restricciones lingüísticas propias de cada lengua en particular. Su función es la de activar los principios estables de la GU a la variedad lingüística realmente observada. Así, el niño desarrolla su facultad innata del lenguaje a medida que advierte en su experiencia lingüística con el entorno la posición en que se encuentran fijados los parámetros de cada uno de los principios fundamentales. En la idea de "parámetro" se concreta la influencia del entorno y de la experiencia en el aprendizaje de las lenguas. (Lorenzo y Longa 1996: 34-35)

Claros ejemplos de *parámetros* son: El sujeto pronominal opcional en español (lenguas Pro-Drop), frente al sujeto pronominal obligatorio como el inglés y el francés (lenguas No Pro-Drop); y El orden de los constituyentes de la oración que permite establecer tipos de lengua SVO, como el inglés y el español, y SOV como el japonés. (Aguado 1999: 89-91).

### **2.1.5. Competencia:**

Se denomina así al conocimiento lingüístico en general que posee el hablante. Partiendo de esta definición, podemos diferenciar dos tipos de competencia:

a) *La Competencia Innata o Gramática Universal.*

- b) La *Competencia Adquirida* o Conocimiento Gramatical de la lengua particular que el niño aprende al nacer. (Lorenzo y Longa 1996: 20)

#### **2.1.6. Performance:**

Es el comportamiento o actuación lingüística observable del hablante de una lengua determinada. En efecto, se puede distinguir dos principales tipos de Performance: A nivel de la *Expresión Oral* y a nivel de la *Comprensión Auditiva*. (Lorenzo y Longa 1996: 21)

#### **2.2. "TEORÍA DEL PROCESAMIENTO U ORGANIZACIÓN DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA ADQUIRIDA" de Serra (1991)**

La teoría de Serra toma como referencia el modelo de producción del lenguaje de Levelt (1989) y para ello acepta la diferenciación establecida por este autor entre el nivel conceptual o cognitivo y el nivel verbal o lingüístico.

Así, según el mencionado investigador, existen ciertos requisitos o niveles que permiten el buen procesamiento del lenguaje adquirido. Estos son los niveles que se distinguen en el orden que a continuación señalamos:

- a) Nivel de las Representaciones Conceptuales:

Se caracteriza por la organización de todas las representaciones conceptuales para luego poder ser traducidas adecuadamente en términos de unidades léxicas.

- b) Nivel de las Representaciones Sintácticas:

Aquí se evidencia la capacidad para organizar las representaciones léxicas de forma tal que puedan asumir roles temáticos diversos (funciones/ argumentos) que se puedan dar en una proposición.

c) Nivel de Formación de las Proposiciones:

Este supone el uso de la estructura sujeto-predicado y el uso de roles relacionados a fin de que se pueda organizar la oración de acuerdo con las intenciones del hablante y del idioma en cuestión, especialmente las de tipo gramatical.

d) Nivel de la Organización Textual.

Este consiste en la integración de oraciones- enunciados en un conjunto jerárquicamente organizado, lo que supone avanzar desde la estructura gramatical de frase a la de texto o discurso.

## **2.2. MARCO TEÓRICO DEL LENGUAJE EN EL TEL**

En relación al lenguaje de los niños con TEL, presentaremos los siguientes aspectos:

En primer lugar, la Definición y Etiología; en segundo lugar se el componente gramatical, fonético-fonológico y léxico; en tercer lugar las principales teorías explicativas del lenguaje en el TEL; y, finalmente, los principales síndromes o tipos.

### **2.2.1. LA DEFINICIÓN EN EL TEL**

#### **2.2.1.1. Definición general:**

Si intentamos dar una definición bastante general de *Disfasia* podríamos decir que ésta se caracteriza por ser un “(...) trastorno funcional, sin substratum de lesión orgánica clínicamente descubrible (...)” que se manifiesta en casos de elaboración tardía e

imperfecta del lenguaje, no sólo a nivel de la palabra, sino especialmente a nivel de la organización del mismo. En efecto, se observa la presencia de locuciones automatizadas y palabras simples asociadas en frases cortas. Pese a ello, la expresión verbal generalmente progresa de tal manera que entre los 6 y los 8 años la gran mayoría de los niños disfásicos posee una adecuada expresividad que les permite ser comprendidos sin mayores problemas, salvo la presencia de omisiones o sustituciones de consonantes. Para los autores alemanes como Seeman, la Disfasia se denomina “*stammeln*” y se define como un déficit motriz y gnósicoauditivo a la vez. Sin embargo, los investigadores norteamericanos Launay y Borel-Maisonny no están de acuerdo con dicha distinción ya que clínicamente no estaría comprobada.

No deja de ser importante mencionar que en la evaluación a nivel de la palabra, se utilizan frecuentemente los logotomas: sílabas sin significación que están formadas por fonemas asociados en número de dos. La repetición de estos logotomas por parte de los niños disfásicos evidencia las dificultades persistentes en la palabra, las cuales según Borel – Maisonny, Ajuriaguerra y colaboradores sería el signo más duradero, incluso en aquellos niños que alcanzaron los 2 años y medio y estuvieron sometidos a una reeducación correcta. (Launay y Borel – Maisonny 1975: 86-87)

#### **2.2.1.2. Evolución Terminológica y Conceptual:**

El término TEL, que hoy en día conocemos, es el producto de una evolución conceptual y terminológica, que se inicia aproximadamente desde los años 60'. A continuación presentaremos un resumen de la misma:



- Benton (1964): Lo denominó **‘Afasia Infantil’** y lo define como “(...) un trastorno evolutivo caracterizado por presentar problemas severos de comprensión y/o expresión del lenguaje hablado, en ausencia de pérdida auditiva, retraso mental o trastornos emocionales”.
- Eisenson (1966): Le atribuyó la denominación de **‘Afasia evolutiva’**, ya que lo considera “(...) una disfunción del sistema nervioso central (...) [la cual] se produce por un fracaso o retraso en la maduración cerebral (...)”.
- Ajuaguerra (1975): Utiliza el término **‘Oyentes-mudos’**, es decir, niños que pese a no tener déficits auditivos son incapaces de comprender el habla.
- Launay (1975): Con él se empieza a utilizar el nombre de **‘Disfasia’** la cual la define como “(...) un trastorno funcional sin substratum de lesión orgánica clínicamente descubrible (...)”.
- ASHA (American Speech-Language-Hearing Association, 1980): Lo califica como un **trastorno del lenguaje** definido como una “(...) anormal adquisición [de la] comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito” que se puede manifestar en uno o más componentes de la lengua: fonológico, morfológico, semántico, sintáctico y pragmático.
- Cristal (1983): Utilizó el término de **‘Disfasia Infantil’** para referirse a los niños que han fracasado total o parcialmente en el desarrollo del lenguaje, específicamente, en el desarrollo gramatical y semántico.
- Stark y Tallal (1981): Ellos fueron los que adjudicaron el término **‘Trastorno Específico del Lenguaje’ o TEL** y con su propuesta de definición lograron un avance en la conceptualización del mismo. Así, establecieron una serie de criterios

mínimos que permitirían identificar con mayor claridad a los niños que padecen de TEL: (1) nivel auditivo de 25dB en la banda de frecuencia de 250 a 6,000 Hz, (2) Estatus emocional y conductual normal, (3) nivel intelectual mínimo de 85, (4) signos neurológicos normales, (5) destreza motora normal, (6) nivel lector normal en caso de que el niño ya haya iniciado el aprendizaje de la lectura.

- Leonard (1996): Plantea la posibilidad de que el **TEL** sea considerado dentro de la categoría clínica, ya que este trastorno del lenguaje es el producto de factores genéticos y ambientales.
- Gardner (1983): Define al **TEL** como el “(...) el producto de la desviación normal de la inteligencia, o de las ‘inteligencias’ (...)”.
- Aram (1991): Considera, en oposición a la definición de Leonard, que el **TEL** no constituye en esencia una categoría clínica sino más bien comprende una serie de subtipos o síndromes que responden a factores causales diferentes.

(Mendoza 2001: 26-28)

### **2.2.1.3. Principales tipos de conceptualización del TEL:**

#### **❖ Concepto por Exclusión:**

Este fue determinado por el investigador Benton, en 1964. Así, define a la disfasia “(...) como una disfunción específica en el desarrollo de la expresión y/o la 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 personalidad, una lesión cerebral o trastornos psicóticos”. (Monfort y Juárez 1993: 16-17)

Sin embargo, Monfort Marc y Juárez Adoración, opinan que en esta definición se halla implícito el hecho de que si bien estos niños son agrupados por exclusión presentan por ende algo en común. En efecto, los estudiosos en mención asumen que este común denominador constituye la causa de la mencionada disfasia. Dicho origen se caracteriza por ser intrínsecamente de naturaleza endógena mas no exógena. Es decir, está presente en el organismo desde las primeras fases de adquisición del lenguaje. (Monfort y Juárez 1993:18)

❖ **Concepto por Evolución:**

Este permite definir a la disfasia como una adquisición, si bien espontánea, del lenguaje pero que se produce tardíamente y con serias limitaciones. Dichas déficits podrían generar una confusión o una no clara diferenciación con el llamado Retraso Simple del Lenguaje. Por ello, se recomienda postergar el diagnóstico diferencial para el niño después de los siete u ocho años de edad. Así, según lo observado, el Retraso simple del Lenguaje responde bastante bien a la intervención logopédica, de tal manera que la recuperación del paciente se da en un período rápido y alcanza niveles bastante próximos a la normalidad. En contraste, la disfasia se caracteriza por ser duradera y resistente a la reeducación, lo cual implica que aunque el niño disfásico pueda mostrar ciertos cambios positivos en la evolución de su lenguaje, gracias al apoyo de una terapia, estos no constituyen saltos importantes ni cuantitativa ni cualitativamente. (Monfort y Juárez 1993:18-19)

❖ **Concepto por Especificidad:**

Este otro tipo de concepto establece los síntomas propios o específicos de la disfasia., los cuales permitirán tener en cuenta *un criterio diferencial* (el niño disfásico no solo habla menos sino diferente) y tener en cuenta un “*modelo explicativo*” que permita dar cuenta del origen de la disfasia. Así, las principales dificultades del disfásico son a nivel gramatical, especialmente, en el plano de la expresión y se presentan en el uso de nexos, flexiones verbales, uso de pronombres y determinantes, como también en el orden de las palabras al interior de estructuras sintácticas (teniendo en cuenta la normativa propia del idioma). (Monfort y Juárez 1993: 20-21).

**2.2.2. EL PROBLEMA DE LA ETIOLOGÍA DEL TEL**

Si bien existen una serie de factores de diversa naturaleza que ejercen una fuerte influencia en la generación del síndrome disfásico, los de índole cerebral-orgánico constituyen, según las últimas investigaciones, los que permiten con mayor claridad y determinación diagnosticar a un niño con TEL o Disfasia.

**2.2.2.1. Factores Afectivo-Emocionales:**

❖ **La Sobreprotección Materna:**

Este se define como la necesidad que siente la madre de defender al niño de las supuestas agresiones del medio, de tal manera que realiza por él todo lo que debería haber aprendido a hacer por sí solo. Esto posibilita que si bien el lenguaje se constituya no se desarrolle. Sin embargo, cuando a este niño se le aparta de la madre y se le estimula en un contexto adecuado progresa rápidamente; pero cuando

retorna a su habitual entorno maternal regresa a su lenguaje de “habla de bebe” (Launay y Borel – Maissonny 1975: 94).

❖ **El Rechazo:**

Sabemos que el entorno maternal permite, a la edad de 5 o 6 años, conducir al niño a la etapa escolar. Sin embargo, en la gran mayoría de los casos esto significa para el niño una situación psicológica de semirechazo o rechazo; esto podría explicarse ya que a partir de ese momento el niño experimenta una sensación de “porvenir inseguro”. De otro lado, frente a ello, la conducta de la madre se manifiesta con bastante complejidad: “(...) si bien está muy atenta al proceder de su hijo, lo tolera mal (...) no acepta sus turbulencias, sus caprichos en la alimentación (...)”. Al parecer, luego, se siente responsable por la irritación que provoca en ella su hijo y finalmente en su afán de justificarse genera un comportamiento, en esta especial situación, también de carácter sobreprotector. Como vemos la actitud de la madre es ambivalente lo que hace posible despertar en el niño una reacción negativa y frena su deseo de comunicación oral. Así, el niño evidenciará a nivel de su comportamiento una conducta patológica a través de la aparición de manifestaciones psicóticas “(...) gestos rituales, aislamiento, insociabilidad, etc. (...)”. Por ello, algunos especialistas llegan a afirmar que aquí la ausencia del lenguaje constituye solo un elemento más de dicho cuadro psiquiátrico (Launay y Borel – Maissonny 1975: 94-95).

❖ **La inadaptación familiar:**

Es entendida como una consecuencia de la ausencia o carencia de un adecuado medio familiar. Por ello, se suele presentar en familias desunidas las cuales son

típicas de aquellas que son numerosas y económicamente pobres. Sin embargo, existen muchas formas de división familiar. Por ejemplo, cuando la madre es incapaz de estimular adecuadamente la interacción entre el niño y su entorno; por encontrarse esta con algún tipo de desequilibrio mental; o por atender actividades externas al núcleo familiar.

Los niños que viven en estas familias suelen normalmente presentar una serie de deficiencias (conducta apática o inestable, gran demanda afectiva, etc.) incluyendo aquellas que están en relación con el lenguaje.

La estrategia o alternativa de solución que se suele aplicar en estos casos es la “(...) de situar al niño fuera de la familia (...)”. La cual es a veces solicitada por la madre o por la asistente social. (Launay y Borel – Maissonny 1975: 95-96)

#### **2.2.2.2. Factores Ambientales:**

##### **❖ El orfanatorio o asilo para niños:**

La obra clásica de D. Burlinghan y A. Freud (1948) nos relata la historia de los niños ingleses sin familia y que fueron educados durante la guerra en los establecimientos de los suburbios londinenses. Este hecho nos demuestra, entre otras cosas, la incapacidad o déficit de estos niños en el dominio del lenguaje.

Posteriormente, a partir de los 70' se logro tener acceso a las experiencias de Irene Lézine, quien trabajó con niños que viven en casas de expósitos; así, descubrió que los niños asilados presentan un importante retraso en el lenguaje. Este retraso está en relación con un entorno insuficientemente estimulante ya que nadie se dirige verbalmente a él de manera directa. (Launay y Borel – Maissonny 1975: 97)

❖ **El medio cultural:**

Evidentemente, el contexto de los niños educados en una familia de estatus cultural alto o medianamente alto evidencia una comunicación verbal prácticamente necesaria, constante y muy variada; mientras que los niños de bajo nivel cultural utilizan un vocabulario reducido y pobre, así como frases hechas. Este último caso ha sido respaldado por estudios tales como el de Descoedres (Génova, 1921); Charles Buhler (1931); y Hetzer y Reindorf. Así, los investigadores en mención, además de confirmar la existencia de un lenguaje bastante rudimentario adquirido por los niños de bajo nivel educativo y cultural, postulan que este mismo se convierte en un gran obstáculo para la adquisición del código escrito. Se concluye por tanto que existe un gran vacío -el mismo que debe ser cubierto- al momento que estos niños inician su etapa escolar ya que deben pasar del lenguaje oral al escrito. Sólo en algunos casos, cuando el niño pertenece normalmente a medios socioculturales desfavorecidos, el aprendizaje de la lengua escrita se equipara con el aprendizaje de una lengua extranjera. (Launay y Borel – Maissonny 1975: 98-99)

❖ **Relaciones entre el lenguaje y el bilingüismo:**

Antes de establecer las implicancias del fenómeno del bilingüismo en el proceso de adquisición del lenguaje, empecemos por definir al niño bilingüe. Este es aquél que encontrándose en la etapa escolar se le presenta un doble modelo lingüístico que maneja y entiende, de tal manera que ambos se instauran a través del aprendizaje denominado como “lengua materna”. Además, sin ser menos importante, podemos mencionar que existen principales tipos de bilingüismo. Estos son: (1) Bilingüismo Familiar; (2) Bilingüismo Regional; y (3) Bilingüismo de inmigración.

Obviamente, cada uno de ellos presenta particularidades que no nos interesa detallar aquí. (Launay y Borel – Maissonny 1975: 99)

Sin embargo, lo que realmente preocupa es saber si el carácter de bilingüe que posee un niño puede o no ser un causal en la evolución de su lenguaje. Al respecto, *M. F Leopold* realizó una investigación gracias a la cual llegó a postular que el desarrollo lingüístico se torna realmente grave en un niño bilingüe si la madre utiliza las dos lenguas a la vez. Leopold justifica esto teniendo en cuenta que un niño de dos años no puede asimilar más que un solo sistema lingüístico; evidentemente, este sistema será la lengua preferida por él, es decir, aquella que es hablada por la madre. Sin embargo, en la opinión de Launay y Borel Maissonny, esta postulación no sería la más acertada ya que no corresponde a la realidad de manera absoluta o general. Como muestra de ello, los estudiosos en mención, han recogido varias experiencias. Una, quizá la más interesante, corresponde a un matrimonio de diferente nacionalidad que vivía en Francia; para los niños nacidos en dicho matrimonio, el francés era solo una tercera lengua que la utilizaban en su salón de clases y en la calle. De otro lado, la lengua de la madre, el irlandés, era utilizada por estos estrictamente en situaciones familiares. Finalmente, la lengua del padre, un inglés americano, la usaban básicamente para los deportes. De todas estas lenguas, los niños dominaban y hablaban mucho mejor el francés. Cabe señalar que estos pequeños, pese a usar en determinados contextos los tres sistemas lingüísticos, con especial dominio de aquel que no era el de la madre, y, además, ser de inteligencia normal, no presentaban trastornos en el desarrollo de su lenguaje



salvo la presencia de ciertos cambios de giro en algunas frases, cuando eran expresadas de una lengua a la otra. (Launay y Borel – Maissonny 1975: 100)

Pese al estudio previamente presentado, muchos se siguen planteando la pregunta de si realmente se puede llegar a ser un bilingüe incluso de pensamiento en varias lenguas. Al respecto, Julian Green, escritor americano-francés, comenta que para él resulta mucho más difícil traducir un libro suyo del inglés al francés que volver a escribirlo nuevamente en francés, ya que cada lengua es el reflejo de una cultura en particular. Asimismo, A. Brauner sostiene que no piensa simultáneamente en dos lenguas sino sucesiva y brevemente. (Launay y Borel – Maissonny 1975: 100)

❖ **Relaciones entre el lenguaje y los partos gemelares:**

Los gemelos presentan normalmente no solo un retraso del habla sino también del desarrollo de su lenguaje. Hacen uso de “(...) un medio aparte en el cual la comunicación se lleva a cabo por gestos, por mímica y por sonidos vocales [por ello] (...) se aíslan en parte de su familia y en seguida de la sociedad, para mantener entre ellos una cohesión que los gratifica (...)”. Así, el lenguaje autónomo gemelar se reduce durante un largo período a una conversación de tipo jerga: palabras deformadas pero emparentadas con la lengua hablada: Ideoglosia o Criptofasia Gemelar. (Launay y Borel – Maissonny 1975: 102)

**2.2.2.3. Factores Cerebrales Orgánicos:**

A continuación presentamos los principales descubrimientos cerebrales realizados desde antes de los años 60' que establecen una relación de tipo causal con la denominada Disfasia o TEL.

❖ **Lesión Cerebral Neonatal o Lesión Cerebral Mínima:**

En Europa, hasta antes de la época de los años 60', se postulaba, aunque no se podía afirmar con claridad, que la Disfasia hoy llamada TEL se debía a una lesión cerebral neonatal, también denominada 'anamnesis', que se define como "(...) un accidente (...) de tipo anóxico, (...) inflamatorio o traumático". (Launay y Borel – Maissonny 1975: p. 103). De otro lado, en la misma época, en Estados Unidos, investigadores como Crystal suelen referirse a esta supuesta lesión como una "lesión cerebral mínima", la misma que según el especialista constituye una primera hipótesis neurológica explicativa para un trastorno lingüístico como la disfasia. (Crystal 1983: 204)

❖ **Minimal Cerebral Dysfunction o Disfunción Cerebral Mínima:**

En setiembre de 1962, en Oxford, en la reunión internacional Study Group, se acordó cambiar la terminología de 'Lesión cerebral mínima' o 'Minimal Brain Damage' ya que esta denominación implicaría un origen orgánico que no está claramente delimitado. Así, se sustituyó por el de 'Minimal cerebral dysfunction' que hace énfasis en una etiología funcional: Un trastorno de maduración cerebral. (Launay y Borel – Maissonny 1975: p.104); tal y como también lo afirma Crystal quien considera que el trastorno en mención constituye una segunda hipótesis explicativa de la disfasia, también de naturaleza neurológica. (Crystal 1983: 204)

❖ **Lesiones en el córtex cerebral:**

Posteriormente, en 1992, Tallal y sus colaboradores, descubrieron en uno de sus últimos trabajos, una serie de anormalidades presentes en la corteza parietal superior, prefrontal y temporal; y en los núcleos diencefálicos que se encargan de

los procesamientos multimodales y de la integración senso-motriz. Los autores en mención explican dichas alteraciones a través de dos hipótesis:

- a) Una disfunción del sistema celular específico responsable de los procesos rápidos de tránsito:
- b) Un lapso anormal en el relé sensorial por medio de los núcleos talámicos intralaminar y reticular. (Monfort y Juárez 1993: 40-41)

❖ **Ausencia de asimetría anatómica a favor del hemisferio cerebral izquierdo:**

Según especialistas que han realizado una última investigación, se sabe que la Disfasia no arroja evidencias causales en el cerebro a través de un EEG (Electroencefalograma), ni por medio de un examen de resonancia magnética (en cualquiera de sus modalidades); sin embargo, “(...) estudios recientes de SPECT han mostrado deficiencias del flujo sanguíneo en el hemisferio izquierdo, especialmente en el área de Broca, mientras que el flujo aparecía aumentado en la zona homónima del hemisferio derecho (...)”. Este descubrimiento podría justificarse parcialmente por una ausencia de asimetría anatómica a favor del hemisferio cerebral izquierdo pero sin un predominio del hemisferio derecho; es decir, se observa una falta de especialización o lateralización en ambos hemisferios cerebrales. Esto se considera hoy en día “(...) como un marcador biológico de trastornos específicos del lenguaje”.(Pascual-Castroviejo 2004: 4)

Al parecer, según los investigadores, la ausencia de asimetría en los hemisferios cerebrales estaría determinado por un posible factor genético. Así, según ellos, la existencia de anomalías estructurales en algunas áreas cerebrales, responsables de ciertas funciones lingüísticas, estarían determinadas genéticamente, posiblemente

por vía autosómica. Esto ha sido confirmado según últimos estudios que demuestran que uno de estos genes sería el FOXP2 ubicado el cromosoma 7q31. Una alteración del mencionado gen, que cumple la función de metabolizar la arginina, produce dispraxia severa y un lenguaje bastante ininteligible. Sin embargo, pese a este sorprendente hallazgo aún no se ha logrado precisar exactamente de qué forma el déficit de este gen provocaría una alteración en la morfología cerebral que a su vez ocasione problemas en el desarrollo del lenguaje. (Pascual-Castroviejo 2004: 5)

### **2.2.3. DESCRIPCIÓN DEL LENGUAJE EN EL TEL**

En la descripción del particular lenguaje de los niños con TEL presentaremos el Componente Gramatical, el Componente Fonético-Fonológico y el Componente Léxico, en el orden mencionado. Solamente para el subsistema gramatical o morfosintáctico se exponen las características en tres niveles: Expresión, Procesamiento y Comprensión. Esto se justificaría por el hecho de que pese a que el presente trabajo de investigación tiene como finalidad describir estrictamente los componentes lingüísticos ya citados exclusivamente a nivel de *La expresión oral* y *La comprensión Auditiva*, sabemos ,según la información registrada en este punto del capítulo, que el mayor número de problemas o disfunciones del lenguaje de los niños con TEL ocurren en la adquisición de la gramática o morfosintaxis. Por ello, creímos conveniente hacer una presentación de la misma algo más detallada.

### ❖ **El Componente Gramatical en el TEL:**

Según Mendoza (2001), se puede afirmar que los niños con TEL constituyen el foco principal en los estudios de adquisición alterada del lenguaje ya que en su gran mayoría presentan problemas gramaticales (Mendoza 2001: p.85). En efecto, en el lenguaje de los niños con TEL, al parecer, la morfología y la sintaxis son los componentes que presentan mayor número de limitaciones (Aguado 1999: 89). Al respecto, existen una serie de importantes investigaciones realizadas en la década del 90', tales como: (1) Gopnik y Crago (1991): *Juicios de gramaticalidad, el número, el pasado tenso y los pronombres, en inglés*; (2) Clashen, Rothweiler, Woest y Marcas (1993): *Uso de los marcadores de plural y las sobrerregularizaciones, en alemán*; (3) Van der Lely (1994): *El Bootstrapping Semántico y el Bootstrapping Sintáctico', en inglés*; (4) Bishop (1994): *Inflexiones de nombres y verbos, y el uso de los pronombres, en inglés*; (5) Leonard (1995): *Sistemas funcionales I, D y C, en inglés*; (6) Rice, Wexler y Cleave (1995): *Uso del pasado tenso y de los auxiliares, en inglés*; (7) Van der Lely (1996): *Comprensión sintáctica de frases activas, pasivas, pasivas progresivas y ambiguas, en inglés*; (8) Evans (1996a): *Uso de los morfemas según las demandas del discurso, en inglés*; (9) Oetting y Morohov (1997): *El pasado tenso, en inglés*; (10) O'hara y Johnston (1997): *El Bootstrapping Sintáctico, en inglés*; (11) Van der Lely (1997): *Asignación de referencia a pronombres y reflexivos en frases simples y en frases subordinadas, en inglés*; (12) Bedore y Leonard (1998): *Uso de los morfemas verbales, de los morfemas nominales y de la Longitud Media del Enunciado Verbal, en inglés*; (13) Evans y Mc.Whinney(1999): *El efecto del orden de las palabras y el de la animacidad, en inglés*; (14) Rice, Wexler y Redmond

(1999): *Uso de la 3ra. p. singular y los auxiliares, en inglés*; (15) Marchman, Wulfeck y Weismer (1999): *El pasado tenso regular e irregular, en inglés*; (16) Dromi, Leonard y Adam (1999): *Inflexiones del tiempo presente y del pasado, en hebreo*; (17) Ullman y Gopnik (1999): *Estudiaron verbos regulares, irregulares y sin sentido, en inglés*; y (18) Leonard, Eyer, Bedore y Grela (1999): *Morfemas gramaticales de corta y larga duración, en inglés* (Mendoza 2001: 105-106).

A continuación, presentaremos las principales características gramaticales en niños con TEL de lengua materna española, a nivel de: La Expresión Oral, El Procesamiento y La Comprensión Auditiva.

➤ **A nivel de la Expresión:**

Aquí haremos una descripción de las principales características gramaticales de niños con TEL cuya lengua materna es el español.

En líneas generales, se sabe que a nivel de la expresión, en el componente morfológico, los principales errores que comete el niño disfásico son ‘omisión’ y ‘sustitución’ de un morfema por otro; en consecuencia, la sintaxis se simplifica y es posible que se torne incomprensible. Sin embargo, a continuación se detallarán los más importantes déficits gramaticales a nivel de la expresión: **(1) Omisión de preposición:** ‘Se pone en la acera tu papá’ > *Se pone lacera tu papá*; **(2) Desorganización sintáctica:** ‘Al dar vueltas salta’ > *Saltando por la vueltas*; **(3) Omisión de auxiliar:** ‘Mira cómo se está pasando’ > *Mira cómo se pasando*; **(4) Omisión de pronombre:** ‘Qué te parece’ > *Qué’s parece*; **(5) Sustitución de**

**forma verbal:** ‘Me he manchado’ > *Me ha manchando* (Aguado 1999: 100); **(6) Incapacidad para distinguir géneros;** **(7) Incapacidad para distinguir relaciones;** y **(8) Incapacidad para poder nombrar el plural,** sin embargo, cabe señalar que “la noción de plural existe, pero no la puede expresar sobre el plano verbal más que por repetición del nombre del objeto”: ‘El mono tenía ganas y comió tres pepinos, y el barco se perdió’ > “(...) *el mono tenía gana y comió un pequeño pepino, después otro, después otro y el barco se perdió*” (Launay y Borel – Maissonny 1975: 88-89).

Con respecto a la distinción del género, las relaciones sintácticas y el plural se sabe que los niños con TEL, incluso aquellos con alto coeficiente intelectual - según muestras registradas entre niños de 8 y 9 años- manifiestan un manejo adecuado de los mismos sólo al principio de su desarrollo lingüístico, a nivel de la producción oral; de tal manera que en la casi totalidad de su desarrollo lingüístico se observan evidentes problemas o insuficiencias morfosintácticas en los mencionados aspectos.

➤ **A nivel del Procesamiento:**

Pese a la gran escasez de trabajos de investigación de niños con TEL, pero teniendo en cuenta que el español presenta una morfología muy rica y compleja, podemos hipotetizar que los TEL hispanohablantes presentarían un menor número de dificultades en el procesamiento morfológico, en contraste con los de habla inglesa, tal y como comprobaremos a continuación. (Mendoza 2001: 88)

En efecto, se sabe que en el inglés, según estudios realizados, dada su peculiar simplicidad morfológica, “(...) los niños con TEL (...) concentran sus limitados recursos lingüísticos en aspectos que proporcionan información más crítica [como la sintaxis y no] en la escasa información que aporta la morfología (...)” A partir de esto se infiere que a estos niños les resulte más difícil el procesamiento de la información morfológica. (Mendoza 2001: 88)

Al respecto, Leonard y sus colaboradores han realizado estudios contrastivos entre niños angloparlantes e italianoparlantes, y han observado similitud en la frecuencia de errores en ambos grupos, en el uso de las flexiones gramaticales. Iguales resultados se han obtenido en los estudios de niños hebreos con TEL. Como podemos darnos cuenta el procesamiento morfológico de una lengua será mayor , si también es mayor su riqueza flexiva; mientras que a menor riqueza flexiva será también menor o más deficiente su procesamiento. (Mendoza 2001: 87).

De otro lado, según la investigación realizada por Serra y Bosch en 1993 en relación al procesamiento gramatical del lenguaje, se afirma que los problemas más frecuentes en los niños con TEL, DISFASIA o SLI (Síndrome Específico del Lenguaje) son los denominados "errores proposicionales" que serían justamente los que caracterizan a este grupo. Así, según los investigadores en mención esto se explicaría a través de los siguientes argumentos:

- Primer Argumento: Muchos de estos errores no son de tipo morfológico en sentido estricto, sino que serían mas bien errores de tipo léxico, ya que se



trata de incorrecciones por falta de mantenimiento de la DEIXIS temporal, o bien errores de tipo fonológico, los menos.

- Segundo Argumento: Estos son los errores que se presentan en el nivel pre-verbal de la producción, es decir, justo cuando se produce la transformación de la información en un formato proposicional. Las dificultades en mención pertenecen al ámbito cognitivo y no al lingüístico estrictamente, pero estarían estrechamente vinculadas a este último. Esto podría explicarse de dos maneras:

A) Los mecanismos u operaciones cognitivas que están en relación al lenguaje, se encuentran dañadas o ausentes y por lo tanto también lo estarán las correspondientes representaciones y transformaciones.

B) Los mecanismos u operaciones cognitivas que no están en relación al lenguaje, estarán intactas y se mostrarán dañadas aquellas que se refieran a él.

➤ **A nivel de la Comprensión:**

Los estudios sobre la comprensión de niños con TEL son escasos en comparación con los de la expresión. Al respecto, se sabe que los niños con TEL presentan un mayor número de dificultades para comprender oraciones que los niños con desarrollo normal del lenguaje. Esto se puede comprobar a través de la aplicación de tests que evalúan el nivel de comprensión, como el Carrow y el TSA que es el más utilizado.

Hasta el momento, hay dos importantes hipótesis que permiten explicar las dificultades presentadas por los TEL en la comprensión oracional: (Aguado 1999: 97)

1. Hipótesis de las ‘Limitaciones Perceptivas’: Sostiene que los niños con TEL suelen dilatar más el tiempo para comprender o procesar palabras con ‘baja sustancia fonética’, es decir, palabras que tienen poca relevancia fonética para estos niños a causa de la rapidez verbal con la que fueron producidas. Por ello, se entiende que el niño presenta una menor discriminación auditiva para ciertas palabras. Según Leonard esta hipótesis explicativa es denominada “hipótesis superficial” y también permitiría explicar los déficits en el ámbito de la morfología y de la sintaxis en los TEL.

2. Hipótesis de las ‘Limitaciones de Procesamiento’: Sostiene que si bien el procesamiento de una oración está estrechamente relacionada con la memoria fonológica a corto plazo ya que sobre la base de su funcionamiento la MCP “(...) [debe] mantener activa las representaciones sintácticas y semánticas (...) [de las diferentes] partes ya procesadas [de la oración] para llegar a una comprensión total [de esta]”, entonces la principal causa de los déficits de comprensión de oraciones en los niños con TEL se deba a una limitación de este tipo de memoria. Al respecto, existe la prueba de ‘repetición de pseudopalabras’ que permite evaluar la memoria fonológica a corto plazo, a través de la cual se ha demostrado que los TEL cometen mayores errores que los niños normales.

Sin embargo, los niños con TEL suelen tener una mejor comprensión de las oraciones cuando estas no presentan elementos redundantes; esto se explica por

que así hay una menor cantidad de información a ser procesada. Curiosamente, en los niños normales las expresiones redundantes suelen facilitar su comprensión (Aguado 1999: 98-99).

Finalmente, podemos mencionar que en el grupo estudiado por Ajuriaguerra, la comprensión verbal es la que ha evolucionado mejor que el nivel de producción, aunque es un tanto difícil de evaluar. Esto debido en gran parte a que se necesita cierta experiencia para distinguir la comprensión verbal de la comprensión intelectual global. Para ello, la parte verbal del test de Wisc es un elemento de apreciación que completa la investigación del lenguaje; si el niño no comprende ciertas preguntas del test, estas podrán ser planteadas en términos diferentes para ser comprendidas (Launay y Borel – Maissonny 1975: 89)

#### ❖ **El Componente Fonético-Fonológico en el TEL:**

En este componente podemos distinguir características generales y específicas en los niños con TEL.

##### ➤ **Características Generales:**

- En opinión de Bishop (1997) la mayor parte de los niños con TEL manifiestan problemas fonológicos a nivel de la expresión, en algún momento de su desarrollo.
- Según otros investigadores como Schwartz et al (1980) postulan que el desarrollo fonológico en los niños con TEL es muy similar al que se presenta en el desarrollo normal, aunque se caracteriza por ser retrasado. Sin embargo, en contraste con lo anterior, Gibbon y Grunwell (1987) sostienen que los

TEL evidencian diferencias cualitativas en relación con los niños de desarrollo normal.

- Por último, otros estudiosos opinan que el desarrollo de la articulación de los niños con TEL está por debajo de la esperada para su edad. (Carballo 2001: 192-193).

➤ **Características Específicas:**

- Sistema consonántico restringido y uso preferencial de determinados sonidos. (Ratner; 1994)
- De otro lado, según diversas investigaciones, la principal dificultad fonológica de los niños con TEL sería:
  - Extrema ininteligibilidad de la expresión. (Rescorla y Schwartz; 1990)
  - Deficiencia articulatoria. (Scarborough y Dobrich; 1990)
  - Escaso balbuceo, desarrollo fonológico limitado y lenguaje muy retrasado. (Whitehurst, Smith, Fischel, Arnold y Lonigan; 1991)
  - Inventario limitado del balbuceo, uso preferencial inusual de ciertos sonidos en el balbuceo, inventario fonético limitado y estructura silábica simple. (Stoel- Gammon; 1989)
  - Producción inusual de palabras sin sentido y uso de un sistema fonológico menos sistemático y retrasado. (Leonard, Schwartz, Swanson y Loeb; 1987)
  - Uso de inventarios fonéticos restringidos, orden de configuración silábica limitada y producción de sonidos característicos en edades tempranas en los niños normales. (Paul y Jennings; 1992). (Carballo 2001: 194).

## ❖ El Componente Léxico en el TEL

### ➤ A nivel de la Comprensión:

Se sabe que el proceso de comprensión de palabras finaliza con el denominado ‘Reconocimiento de palabras’, es decir, con el hallazgo de la palabra objeto en el almacén léxico y la plena integración de la misma en dicho almacén. (Muñoz 2001: 123). En el caso de niños con TEL se ha observado que la principal dificultad en el proceso de reconocimiento de palabras en los niños con TEL se caracteriza fundamentalmente por un enlentecimiento en el tiempo de reacción o respuesta frente al estímulo verbal (input) percibido acústicamente. Esto se explicaría por deficiencias propias de la fase de recuperación léxica, mas no por problemas relativos a la producción, según el modelo propuesto por Frauenfelder y Tyler (1987) (Muñoz 2001: 123-124).

Asimismo, no deja de ser importante mencionar que para evaluar la habilidad de reconocimiento de palabras, en general, tanto para niños con lenguaje normal como para niños con trastornos del lenguaje, se utilizan pruebas de decisión léxica auditiva, a través de las cuales el sujeto(s) decide si una secuencia determinada de fonemas constituye o no una palabra real; para ello deben reconocer si dicha secuencia está almacenada en la memoria (Muñoz 2001: 125)

Como se ha demostrado, si bien en los niños con TEL el procesamiento o respuesta a los estímulos lingüísticos es lento, entonces se deberá manipular adecuadamente los inputs en mención para lograr facilitar la comprensión

del lenguaje, específicamente del vocabulario, así como optimizar el funcionamiento de los mecanismos implícitos en dicha actividad. En este sentido, los investigadores Rice, Buhr y Oetting (1992) proponen “(...) la inserción de pausas en los mensajes lingüísticos dirigidos a niños con TEL (...) “Asimismo, Ellis Weismer y Hesketh (1996) sugieren la intensificación del acento, especialmente el de las palabras nuevas. (Muñoz 2001: 120-121).

➤ **A nivel de la Expresión:**

La principal dificultad que se presenta en la producción oral del vocabulario es conocido como el fenómeno de *‘punta de la lengua’*, y se define como “(...) un problema de emisión de una palabra concreta evocada por una situación, un estímulo o una frase determinada.” Sus principales síntomas son: “(...) pausas, repeticiones, sustituciones, circunloquios o producciones imprecisas”, los mismos que dificultan la comprensión del mensaje por parte de los oyentes o interlocutores (Muñoz 2001: 127-128).

Como podemos darnos cuenta, el niño con TEL proporciona así información semántica y fonológica parcial de la palabra; esta última puede manifestarse por “(...) no [precisar] el número de fonemas , el patrón de acentuación, la letra final o inicial de la palabra, etc.(...)” (Muñoz 2001: 129).

Asimismo, en relación a este problema de denominación de palabra, los investigadores Labney y Edwards (1999), según estudios realizados,

afirman que los niños con TEL cometen un mayor número de errores en la denominación de objetos comunes que los niños normales de la misma edad cronológica (Muñoz 2001: 128).

#### **2.2.4. IMPORTANTES TEORÍAS EXPLICATIVAS**

Dado que el presente trabajo de investigación se sustenta sobre la base de un marco teórico estrictamente de naturaleza psicolingüística, exponemos a continuación, siguiendo esta misma línea, las más importantes teorías lingüísticas que permiten explicar el peculiar lenguaje de los niños con TEL. En primer lugar, se exponen las teorías explicativas en relación con el componente gramatical; en segundo lugar, aquellas relacionadas con el componente fonético-fonológico y, en tercer lugar, las vinculadas con el componente léxico.

##### **❖ A nivel del *Componente Gramatical*:**

Existen dos principales teorías psicolingüísticas que permiten explicar las dificultades que presentan en el lenguaje los niños con TEL. La primera, se sustenta en el concepto de “Principios” (Existencia innata de la GU), y la segunda en el de “Parámetros” (Adquisición de una lengua en particular).

##### **➤ Teoría: “*Déficit innato o lesión del submódulo gramatical*”:**

Como se describió anteriormente, la teoría modular del lenguaje fue propuesta por Noam Chomsky y sostiene que la adquisición del contenido gramatical de una lengua determinada se lleva a cabo gracias a la existencia de una

Gramática Universal o GU, que se define como un conjunto de reglas generales o PRINCIPIOS que permiten ajustarse a cualquier conjunto de reglas propias y específicas o PARÁMETROS de la gramática de una lengua en particular. (Aguado 1999: 89-90).

Seguendo esta línea Chomskiana, se deduce que para el caso de los niños con TEL, quienes presentan dificultades específicas a nivel de la competencia morfosintáctica podrían estar evidenciando una lesión o daño a nivel del componente o submódulo de la gramática (Mendoza 2001: 90-91). En otras palabras, desde este enfoque teórico el TEL podría explicarse por “(...) la pérdida o deterioro de algún principio de la gramática universal (...)” (Aguado 1999: 92).

Desde esta misma perspectiva, Flechter permite proporcionar una explicación estrictamente lingüística. Así, explica que la predominancia de las dificultades sintácticas se justifica por un déficit innato a nivel de las estructuras sintácticas profundas. Este déficit es denominado según Gopnik y Crago (1991) como: ‘Feature Blindness’ y traería como consecuencia una incapacidad para el aprendizaje de morfemas inflexivos. (Monfort y Juárez 1993: 37)

Si asumimos que los niños con TEL presentan un déficit o lesión en cierto grupo de principios de la GU responsable del funcionamiento del componente morfosintáctico, presentaría las siguientes características:

- **Carencia de los mecanismos de aprendizaje del lenguaje:**

Los niños con TEL, debido a que presentan déficits en el módulo gramatical, no cuentan con los requisitos necesarios para el aprendizaje de



los subsistemas morfológico y sintáctico. En efecto, según la teoría de Pinker (1984), no cuentan con las siguientes condiciones: (1) Tiempo de aprendizaje lingüístico relativamente breve, (2) Proceso compuesto de fases o etapas, (3) Estímulo o input lingüístico mínimo, (4) Capacidad para adquirir la lengua materna y otras lenguas, (5) El desarrollo lingüístico y el cognitivo debe ser en paralelo, (6) Capacidad de aprender el lenguaje sin necesidad de una enseñanza sistemática (Mendoza 2001: 91-92).

▪ **Dificultades para el aprendizaje paradigmático:**

Según Pinker (1984) el aprendizaje gramatical constituye un tipo de aprendizaje paradigmático. Así, al inicio del desarrollo lingüístico los niños elaboran paradigmas específicos para cada palabra (Ej: para ‘niño’ crean el paradigma de género niño / niña). Sin embargo, en etapas posteriores elaboran paradigmas generales, que son el producto de la información de todos los paradigmas específicos que comprende una palabra. De acuerdo con esta teoría, Leonard (1989) propone que los TEL tendrían dificultades para la elaboración de paradigmas ya que “(...) aprenden los componentes lingüísticos reglados como si de elementos no reglados o léxicos se tratara (...)”. En efecto, los TEL no aprenden, por ejemplo, a inducir la regla del plural implícita en ‘*pelotas*’ = *pelota* + *s*, simplemente aprenden por separado ‘pelota’ y ‘pelotas’.(Mendoza 2001: 92-93)

▪ **Dificultades para el aprendizaje de reglas gramaticales:**

Los TEL presentan una incapacidad para marcar la gramaticalidad propia de su lengua, es decir, flexiones de género, número, verbales, etc. (Mendoza 2001: 93). Así, lo confirman los siguientes estudios:

**A) Gopnik (1990):**

Realizó un interesante y exhaustivo estudio de las habilidades morfosintácticas y semánticas de un niño disfásico [o TEL] de nueve años de edad, de habla inglesa “(...) a través de tareas de juicios, repetición y producción, tanto de rasgos morfosintácticos como de estructuras temáticas”. Respecto a las habilidades gramaticales se descubrió la existencia de una serie de dificultades; por el contrario, respecto a las estructuras temáticas de las oraciones no se observaron problemas, ni en el lenguaje espontáneo, ni en las tareas de repetición o de juicios. Esto se explicaría, según Cromer (1981, 1983) porque dichas estructuras están fuertemente relacionadas con habilidades generales de procesamiento, tales como la capacidad de construir y reconocer estructuras jerárquicas

**B) Gopnik (1990, 1992), y Gopnik y Crago (1991):**

Estudiaron el lenguaje de una familia de habla inglesa, que presentaba en tres de sus generaciones a individuos comprendidos en la categoría clínica de Disfasia [o TEL] (un total de 16 miembros disfásicos). Sus cocientes de inteligencia eran normales y habían o estaban aún participando en un programa de intervención logopédica especialmente para disfásicos. Los resultados de la evaluación demostraron que los miembros que padecían de Disfasia presentaban “(...) en su lenguaje espontáneo, oral y escrito, déficits

sorprendentes en el empleo de marcas gramaticales como las de número y género, o como los morfemas verbales de tiempo y aspecto (...)” en comparación con los parientes de lenguaje normal. (Belinchón 1985: 419-420)

▪ **Dificultades para la representación de las relaciones dependientes:**

Estos déficits se lograron confirmar gracias a las siguientes investigaciones:

**A) Van der Lely y sus colaboradores (1994):**

Sostienen que la comprensión del lenguaje requiere establecer adecuadas relaciones entre el conocimiento de los roles temáticos (semánticos) y los roles sintácticos. Por ello, realizaron una serie de estudios y observaron fuertes diferencias entre los TEL y los niños normales, a nivel del uso del ‘bootstrapping sintáctico’ (inferencia de datos semánticos a partir del manejo de indicadores sintácticos); estos fueron los resultados: (1) En la comprensión de oraciones pasivas, las que se caracterizan porque el orden SVO no se mantiene, los TEL mostraban claras deficiencias para inferir correctamente el significado de nuevas palabras, principalmente verbos. (2) En la comprensión de oraciones reversibles, como la ‘*la moto adelanta al coche*’ los TEL manifiestan serias dificultades para la asignación de roles temáticos, ya que en estos casos dicha asignación depende exclusivamente de la estructura sintáctica mas no del conocimiento léxico-semántico. (Mendoza 2001: 95)

**B) Van der Lely y Stollwerck (1997):**

Estudiaron las relaciones de dependencia entre referentes y pronombres para en caso de los TEL. Para la aplicación de esta prueba, los niños debían contar con conocimientos léxico-semánticos, pragmáticos y sintácticos. Así, se observó que en los casos en donde la asignación de la referencia sólo implicaba el uso del conocimiento léxico y pragmático, como en los pronombres reflexivos, la actividad fue realizada correctamente. En cambio, en otros casos donde para la determinación de la referencia se contaba únicamente con información sintáctica, como en el uso de los pronombres personales, se obtuvieron graves resultados.

Todo esto nos demuestra que indiscutiblemente para la adecuada comprensión de una estructura sintáctica determinada el conocimiento semántico y pragmático ejerce una fuerte influencia sobre esta. (Mendoza 2001: 96).

➤ **Teoría: “Déficit en los procesos o mecanismos de adquisición gramatical”:**

Según esta teoría, en líneas generales, “(...) la competencia lingüística subyacente se mantiene intacta, pero (...) fallan los procesos que permiten convertirla en señales de habla. Es la hipótesis del ‘output’ (...)”.(Monfort y Juárez 1993: p. 36.). En otras palabras, podemos afirmar que esta es una disfunción del lenguaje producto de una serie de dificultades en el procesamiento de la información lingüística, mas no el resultado de una afectación de la estructura o módulo cerebral que compete a las diversas

funciones del lenguaje. (Mendoza 2001: 97). Por ello, “(...) [el TEL sería] consecuencia de un fallo en la fijación de un parámetro (...) [ y de] carácter permanente (...)” (Aguado, 1999: 92).

En relación con la presente teoría se sabe que existen en general dos principales procesos o mecanismos a través de los cuales el niño adquiere la gramática de su lengua particular, los cuales, según la teoría en mención, estarían afectados y presentarían alteraciones. Estos mecanismos de adquisición gramatical son los siguientes:

- **El Bootstrapping Semántico:**

El niño infiere roles sintácticos: sujeto, objeto directo, etc., a partir del manejo de roles semánticos: agente, paciente, relación predicado-argumento, etc.

- **El Bootstrapping Sintáctico:**

El niño infiere los principios gramaticales propios de su lengua materna (parámetros) a partir del uso del conocimiento que tiene respecto de la distribución de las palabras en la oración y de cómo éstas se conectan entre sí. (Aguado 1999: 92).

Como consecuencia de la disfunción de los procesos anteriormente descritos, los niños con TEL manifestarían serios problemas a nivel expresivo, pero, pueden repercutir en la MCP, en la integración fonológica y en la conciencia sintáctica, así como de manera secundaria en la comprensión. (Monfort y Juárez 1993: 36)

A continuación exponemos las principales sub-teorías comprendidas en la teoría descrita en esta parte. Estas son:

**A) Teoría Conexionista o de ‘Aprendizaje en la red’:**

Se define como el procesamiento lingüístico producto de la acción de muchas unidades simples (grupos de neuronas), las cuales se encuentran en estrecha interconexión y forman una red a nivel cerebral (Mendoza 2001: 97). Así lo demuestra el principal modelo teórico conexionista denominado *Activación Interactiva y Competitiva* de McClelland y Rumelhart (1981) y Rumelhart y McClelland (1982), el cual afirma “(...) la existencia de una red a distintos niveles, [tanto del input como del output lingüístico], con una serie de unidades interconectadas en cada uno de ellos (...)”. Sin embargo, este marco teórico no permite explicar cabalmente las ejecuciones observadas en niños con TEL en relación al uso de la morfología verbal, la cual, como se sabe, se caracteriza por sus marcadas inconsistencias (Mendoza 2001: 98).

**B) Teoría de la Vulnerabilidad de los marcadores lingüísticos:**

Se define como la existencia de déficits sistemáticos o inconsistencias a nivel gramatical. El investigador en mención sostiene que dichas inconsistencias gramaticales son, evidentemente, el resultado de un déficit en la ejecución o procesamiento. Según Bishop (1994), dichos déficits pueden observarse en los TEL en las siguientes dimensiones: (1) Número de sintagmas utilizados en la frase, (2) Posición de la palabra-objeto de inflexión en la frase, (3) Número de sílabas de la palabra flexionada, y (4) Número de sílabas de la palabra que no recibe flexión y que va inmediatamente antes de aquella que está flexionada.

Según el estudio en mención realizado por Bishop éste afirma que el problema de los TEL en el uso de la morfología inflexiva podría ser justificado por ciertas limitaciones en algunos de los procesos establecidos por Levelt (1989): *‘Alteración en el procesamiento de expresiones con cierta complejidad semántica’, ‘Alteración del procesamiento de los inputs lingüísticos debida a un funcionamiento lento del codificador’, ‘Alteración del procesamiento de la información destinada a convertirse en output periférico o ‘nivel de articulación’* (Mendoza 2001: 99-100).

❖ **A nivel del Componente Fonético-Fonológico:**

La más importante teoría explicativa para el componente fonético-fonológico, se estableció gracias a los estudios de Tallal y colaboradores. En efecto, Tallal y Piercy 1973, Tallal y Piercy 1975, y Tallal y Stark 1976 realizaron importantes investigaciones gracias a las cuales se permitió demostrar que los niños con TEL presentan graves dificultades para procesar auditivamente estímulos lingüísticos que son presentados a cierta velocidad; sin embargo, estos mismos niños no manifestaron problemas cuando los estímulos verbales eran dados más lentamente. Esto permitió argumentar a los investigadores que la incapacidad para procesar la información lingüística a través de la vía auditiva en los TEL posiblemente se justifique por un déficit más primario en el análisis acústico temporal, también denominado ‘Déficit auditivo perceptivo’ (Carballo 2001: 202-203). Al parecer el déficit subyacente en el TEL más que un problema de naturaleza cognitiva se define como un problema

perceptivo el cual se manifiesta como una “(...) dificultad en percibir secuencias rápidas de sonidos breves en habla sintetizada (...)”. Posiblemente este problema de la recepción o comprensión se explique por una falta de discriminación fonológica del niño en relación a determinados sonidos de su lengua. Asimismo, no olvidemos que a este déficit de procesamiento auditivo-perceptivo de los inputs lingüísticos se añade otro a nivel de la memoria a corto plazo. Finalmente, es importante hacer énfasis que con respecto a este tema se observa una casi total ausencia de trabajos en español sobre TEL (Carballo 2001: 205-206).

❖ **A nivel del *Componente Léxico*:**

Según lo descrito en la primera parte del presente capítulo, se sabe que el principal problema que caracteriza la expresión del vocabulario en los niños con TEL se define como el fenómeno de *‘punta de la lengua’*. Por ello, presentamos al respecto dos principales hipótesis explicativas que fueron formuladas por Chiarello, en 1994.

➤ **Hipótesis de la activación parcial de memoria:**

Sabemos que la información almacenada inicialmente en la memoria a corto plazo se va transfiriendo progresivamente a la memoria a largo plazo. En el caso de los niños con TEL los conceptos relevantes que necesitan ser evocados y reciben la suficiente activación pueden evocarlos de la memoria de trabajo, de lo contrario son recuperados de la memoria a largo plazo, pero parcialmente. (Muñoz 2001: 129).



➤ **Hipótesis de la metamemoria:**

Sensación de confianza en relación al conocimiento semántico de la palabra. El sujeto sabe que la palabra objeto existe en su memoria semántica aunque le sea difícil activarla (Muñoz 2001: 129).

### **2.2.5. TIPOS DE TEL O SÍNDROMES DISFÁSICOS**

Respecto a los tipos de disfasia o TEL se cuenta hasta el momento con dos importantes clasificaciones. La primera fue propuesta por Isabelle Rapin y Doris Allen en 1983; mientras que la segunda fue planteada únicamente por Rapin en 1996. Veamos a continuación, un resumen de ambas taxonomías en el orden mencionado

#### **2.2.5.1. Investigación y propuesta de clasificación de Rapin y Allen (1983):**

El objetivo meta del estudio previo al establecimiento de una taxonomía de la Disfasia, para las autoras en mención, fue determinar ciertas semejanzas o correlaciones entre las lesiones cerebrales presentes en los diferentes tipos de afasia adquirida en adultos con los estudios llevados a cabo hasta el momento en relación con los síndromes de DLD (Déficit del Desarrollo del Lenguaje). A partir de ello, establecerían una propuesta de tipos o síndromes de DLD. (Rapin y Allen 1983: 167)

Para poder establecer una propuesta de síndromes de DLD, Rapin y Allen (1983) hicieron uso de diferentes tipos de información: (1) Datos proporcionados por neurólogos pediatras que atendieron en la misma época a un total de 100 niños con DLD; (2) Datos de cintas de video de un total de 20 niños pre-escolares obtenidos de la aplicación de pruebas estándar del lenguaje (Test de Carrow , artículos de Mc. Carthy

y notas de Menyuk);(3)Datos del análisis formal del lenguaje ( Fonología, Sintaxis y Semántica) de un total de 20 niños en edad escolar, con un severo cuadro de DLD; y (4)Datos de estudios longitudinales aplicados a un total de 15 niños, entre 3 – 5 años, de una guardería de educación especial que padecían una diversidad de déficits del desarrollo (Rapin y Allen 1983: p. 167). Esta última fuente de información, la de los estudios longitudinales, fue la de mayor importancia ya que permitió observar la comunicación entre los niños y sus padres, en condiciones naturales, tomando en cuenta para ello la codificación fonológica, la prosodia, la morfología, la sintaxis y las categorías semánticas y pragmáticas. “(...). Debido al carácter natural de los datos sólo el lenguaje expresivo pudo ser adecuadamente registrado [mas no así]el lenguaje receptivo o comprensivo (...)”. (Rapin y Allen 1983: 169)

Según las autoras, en relación con la clasificación que proponen afirman lo siguiente: “(...) no nos referimos inicialmente a disfunciones (...) neurológicas o neuropsicológicas [mas bien] (...) elegimos a un grupo de niños [tomando en cuenta] (...) sus características más relevantes a nivel del lenguaje expresivo, de sus comportamientos interactivos y de su aparente comprensión”. (Rapin y Allen 1983: p. 169). En efecto, ésta es la taxonomía que propusieron Rapin y Allen en 1983:

#### ❖ **Síndrome Fonológico – Sintáctico:**

##### ➤ **Principales Características del Lenguaje:**

- El síndrome fonológico-sintáctico es el más predominante.
- Sus principales déficits a nivel fonológico son: “(...) omisiones, sustituciones y distorsiones de consonantes simples y agrupadas [que se

pueden presentar] (...) tanto al inicio, al medio y/o al final de la palabra (...). Además, los sonidos producidos son normalmente incomprensibles.

- De otro lado, las principales alteraciones sintácticas son: “(...) uso limitado de categorías (...) funcionales y de las inflexiones de nombres y verbos [y] (...) una severa [restricción] (...) [de] la organización sintáctica [que] (...) se manifiesta como una forma de habla muy simple”. (Rapin y Allen 1983: 170)
- La gran mayoría de los niños con síndrome fonológico-sintáctico tienen un habla casi o totalmente incomprensible (uso preferentemente de gestos), aunque presentan una gran habilidad para comprender palabras, frases y oraciones cortas. Incluso, algunos de ellos manifiestan una capacidad bastante elevada para la imitación de palabras y oraciones breves, que supera a su producción espontánea. (Rapin y Allen 1983: 170).
- Sin embargo, existe otro grupo de niños que padecen también este síndrome y suelen tener un habla que no es totalmente incomprensible ya que se caracteriza por un uso adecuado de las categorías semánticas, de las funciones pragmáticas y un buen manejo de la prosodia a través de la formulación de preguntas, órdenes y comentarios. (Rapin y Allen 1983: 170).

➤ **Signos de disfunción neurológica:**

- El principal es la Disfunción Oromotriz debido a que suele ser la que se presenta con mayor frecuencia en el síndrome fonológico-sintáctico y se manifiesta en problemas al mamar, al mascar y al tragar, y babeo

incontrolable por exceso de humedad en la boca; sólo algunos tienen espasmos o parálisis pseudobulbar (la mandíbula presenta movimientos rápidos), o bien, sufren de una ‘apraxia oromotora’ que dificulta la imitación de movimientos de la lengua, de la mandíbula o de los labios. Asimismo, se postula que la patología subyacente a la disfunción en mención se produce inicialmente en el área pre-frontal cerebral y al expandirse llega hasta la corteza del área motora. Por ello, cuando la habilidad de repetición es superior a la producción espontánea se infiere que dicha área cerebral se encuentra intacta. (Rapin y Allen 1983: 171).

- De otro lado, se manifiestan otros signos de disfunción neurológica, tales como: Retardo de ciertas funciones motoras (caminar, sentarse de manera independiente), déficit en la ejecución de tareas cognitivas no-verbales (dibujar, construir con bloques) y ataques imprevistos. Los mencionados signos neurológicos, al parecer, serían el producto de la expansión de cierto déficit denominado: ‘Disfunción cerebral bilateral’. (Rapin y Allen 1983: 171).

#### ❖ **Síndrome Expresivo Severo con Buena Comprensión:**

##### ➤ **Principales Características del Lenguaje:**

- A nivel de la expresión los niños son mudos o emiten expresiones orales con un máximo de dos palabras juntas que suelen ser bastante incomprensibles.
- De otro lado, su comprensión del lenguaje es muy buena.

- Suelen utilizar “(...) un lenguaje gestual muy rico a través del cual pueden dar a conocer una gran variedad de significados (...)” manifestando el uso adecuado de relaciones semánticas y funciones pragmáticas.
- Por último, estos niños tienen desarrollada la habilidad de repetición de palabras u oraciones mas no la de producción espontánea.(Rapin y Allen 1983: 172)

➤ **Signos de disfunción neurológica:**

No se sabe con claridad las bases neurológicas de este síndrome. De existir estas serían mucho más severas que las que se presentan en el síndrome fonológico-sintáctico. (Rapin y Allen 1983: 172)

❖ **Síndrome Agnosia Auditiva Verbal (AAV):**

➤ **Principal característica del lenguaje:**

Se manifiesta como un déficit en la decodificación lingüística, esto quiere decir “(...) [la incapacidad] de distinguir sonidos significativos procedentes del habla (...)”. Por lo tanto, dicho déficit impide la concretización de la comprensión del habla y, por ende, la producción oral es casi o totalmente nula. (Rapin y Allen 1983: 173)

➤ **Diferencias y semejanzas con niños autistas mudos:**

Teniendo en cuenta la gran confusión que generan los términos *Agnosia Auditiva Verbal* y *Autismo Mudo* es importante establecer un claro deslinde entre ambos. Por ello, presentamos sus principales diferencias y semejanzas.

- Los niños con AAV a diferencia de los niños autistas mudos, no presentan:“(...) mirada perdida, resistencia a los cambios y comportamiento repetitivo”.
- Los niños con AAV desarrollan la habilidad para comprender y comunicarse haciendo uso del lenguaje gestual a diferencia de los niños autistas mudos quienes no logran manifestar la habilidad en mención
- Los niños con AAV que presentan un elevado porcentaje de IQ no suelen concentrar exageradamente su atención en leer o armar rompecabezas, como si suelen hacerlo los niños autistas inteligentes. (Rapin y Allen 1983: 173)
- Finalmente, la única semejanza hallada entre ambos tipos de niños sería que tanto los que sufren de AAV como los que padecen de autismo evidencian un notable retroceso en sus habilidades verbales una vez instaurada la patología (Rapin y Allen 1983: 174)

➤ **Patología subyacente:**

La causa orgánica más frecuente en este síndrome es “(...) la patología en el lóbulo temporal bilateral (...) [que] comprende las regiones temporo-parietal posterior y frontal”. Asimismo, pero con menor frecuencia, puede presentarse una lesión en la zona subcortical o área de Wernicke, provocando dificultad en la recepción auditiva del estímulo lingüístico. (Rapin y Allen 1983: 174).

➤ **Pronóstico de recuperación:**

Luego de una intensa intervención logopédica, durante un tiempo prolongado, los niños que padecen este síndrome, pueden tener una cierta mejoría; así, “(...)

muchos aprenden a producir y a entender algo del discurso oral (...)". Sin embargo, en general, esta patología suele caracterizarse por ser crónica y persistir durante varios años. (Rapin y Allen 1983: 174)

### ❖ **Síndrome Autista Mudo:**

#### ➤ **Descripción general de las dificultades del lenguaje:**

- Este es el síndrome de más graves consecuencias y de naturaleza irreversible.
- Los niños que lo padecen suelen carecer de las formas más simples de comunicación: "(...) hacer contacto con los ojos, responder con una sonrisa, gritar por dolor y jugar con juguetes de una manera significativa (...)".
- Además, se sabe que después de los cuatro años de edad quedan completamente mudos y sin ningún tipo de lenguaje gestual. (Rapin y Allen 1983: 175)

#### ➤ **Descripción general de las habilidades del Lenguaje:**

- La habilidad de comprensión del lenguaje suele ser en algunos casos mejor que su nivel de producción oral.
- La competencia cognitiva suele ser también mejor que su expresión oral en ciertos casos.
- La habilidad visual-espacial está muy desarrollada en algunos niños.

- Los niños con alto porcentaje de inteligencia no verbal aprenden a leer y a escribir muy temprano y de forma autodidacta; aunque la comprensión de la lectura es variable. (Rapin y Allen 1983: 175)

➤ **Patología Subyacente:**

Se postula que la aparición del síndrome autista mudo podría obedecer específicamente a “(...) una disminución del funcionamiento de ciertos sistemas neurales críticos, cualquiera sea su etiología (...)”. Asimismo, se plantearon otras posibles patologías, tales como:

- El área mesial puede presentar un disfunción que explicaría la carencia comunicativa, la disminución de la sensibilidad frente al dolor o al placer y, hay veces, la incapacidad para leer.
- Una patología del área cortical izquierda puede justificar el desorden de la comunicación y, en consecuencia, el elevado desarrollo de la habilidad viso-espacial, cuya responsabilidad recae en el área cortical derecha.
- Ausencia de asimetría normal entre el hemisferio derecho e izquierdo, la misma que se ha confirmado según recientes exámenes de CT.
- Una disfunción del sistema límbico podría justificar las alteraciones del estado anímico; sin embargo, esto aún no ha podido ser totalmente probado. (Rapin y Allen 1983: 176)

❖ **Síndrome autístico con ecolalia:**

➤ **Principales características del lenguaje:**



- No son totalmente mudos.
  - La mayoría de sus producciones orales son repeticiones.
  - Sus producciones espontáneas son muy limitadas y presentan serias debilidades.
  - Desarrollo más temprano de la habilidad para hablar espontáneamente, a diferencia de los niños autistas mudos.
  - La fonología en general no es defectuosa.
  - Su prosodia es muy deficiente, de tal manera que su habla es denominada 'habla de robot' o monótona.
  - Morfológicamente hacen uso inadecuado del 'Yo' y del 'Tú', y hay veces suelen reemplazarlos por un pronombre de 3ra. persona gramatical.
  - La habilidad de denominación es muy superior en presencia del estímulo, mas no así en su ausencia.
  - Presenta problemas al iniciar la conversación y para mantener un discurso muy prolongado.
  - La comprensión del discurso es variable.
  - La inteligencia no-verbal también es variable.
  - Algunos se convierten en hiperléxicos. (Rapin y Allen 1983: 177)
- **Relaciones entre áreas cerebrales preservadas y habilidades:**
- El área Perisilviana del hemisferio dominante se mantiene altamente preservada, desde que los niños se convierten en verbales.

- Una excelente memoria verbal a corto plazo (MCP) se observa a través de la presencia del rasgo ecológico.
- Se mantienen intactas las áreas responsables de la recepción fonológica y de la producción oral.
- La zona comprendida desde el córtex occipital e inferior temporal hasta las principales áreas del lenguaje, responsable de la percepción y del procesamiento visual, se mantiene en óptimo funcionamiento. (Rapin y Allen 1983: 178)

➤ **Relaciones entre áreas cerebrales dañadas y disfunciones:**

- Una disfunción del hemisferio no dominante explicaría la afectación de la prosodia y la inhabilidad para interpretar los tonos de voz y el lenguaje gestual facial.
- Una disfunción del área frontal sería la responsable de los déficits de atención y sensoriales.
- Una patología de la zona límbica o mesial justificaría la alteración del comportamiento del apetito. (Rapin y Allen 1983: 178)

❖ **Síndrome Semántico-Pragmático sin autismo:**

Este se suele presentar con mayor frecuencia en niños con hidrocefalia. A continuación describiremos sus más importantes aspectos:

➤ **Principales características del Lenguaje:**

- Fluidez verbal
- Uso de expresiones con adecuada organización fonológica y sintáctica a nivel superficial.
- Grave dificultad en la comprensión de significados relevantes e incapacidad para involucrarse discursivamente en una conversación determinada.
- La comprensión de frases cortas y palabras solas es muy buena.
- Presencia de rasos ecológicos que se manifiestan como déficits en el uso de los pronombres (Ej. Uso de pronombre de 3ra persona gramatical en lugar del de 2da persona.), en niños pequeños. (Rapin y Allen 1983: 178)
- Habla denominada ‘conversación de fiesta de cocktail’, que se caracteriza por la repetición de oraciones y frases que han escuchado antes en una situación de conversación, sin embargo, el uso de estas carece de contextualización. (Rapin y Allen 1983: 179)

➤ **Patología Subyacente:**

Para este síndrome disfásico se sabe que el daño cerebral puede afectar las áreas o canales de asociación intrahemisférica. (Rapin y Allen 1983: 179)

❖ **Síndrome Sintáctico-Pragmático**

➤ **Principales disfunciones del lenguaje:**

- Sintaxis severamente dañada.
- Funciones pragmáticas fuertemente limitadas.

- Comprensión discursiva dañada.
- Inhabilidad para establecer relaciones entre sujeto y predicado.
- Inhabilidad para formular y responder a preguntas del tipo WH.
- Omisión de palabras funcionales.
- La fonología y la prosodia pueden ser adecuadas sólo en algunos casos y en otros no. (Rapin y Allen 1983: 180)

➤ **Principales habilidades del lenguaje:**

- Desarrollo de la habilidad para decir ‘algo’ del verbo (complementos verbales).
- Habilidades para formular y responder a órdenes simples.
- Las inflexiones morfológicas, especialmente las verbales, permanecen por lo general intactas.
- Las categorías semánticas, la denominación y la organización de una idea para ser expresada se encuentran relativamente preservadas. (Rapin y Allen 1983: 181)

➤ **Base neurológica:**

No se tiene nada claro respecto de las bases neurológicas de este síndrome, el cual se ha presentado en un grupo muy reducido de niños. Algunos de estos suelen tener cierta semejanza con aquellos que presentan el síndrome semántico-pragmático sin autismo. (Rapin y Allen 1983: 181)

### **2.2.5.2. Investigación y propuesta de clasificación de Rapin (1996):**

Isabelle Rapin, luego de una minuciosa revisión de la propuesta de clasificación elaborada años atrás con su colega Doris Allen, presenta una nueva versión de la misma en 1996. Esta taxonomía comprende tres grandes tipos de Disfasia o TEL, que en conjunto hacen un total de seis síndromes. Estos son:

#### **I. Desórdenes Mixtos o Receptivo/ Expresivo:**

1. Agnosia Verbal Auditiva (VAA/ Inglés)
2. Déficit Fonológico-Sintáctico

#### **II. Desórdenes Expresivos:**

3. Dispraxia Verbal
4. Déficit de Programación Fonológica

#### **III. Desórdenes de Procesamiento de orden superior:**

5. Déficit Lexical
6. Déficit Semántico-Pragmático. (Rapin 1996: 647)

A continuación presentaremos una breve caracterización de cada uno de los mencionados síndromes disfásicos.

#### **I. Síndromes Mixtos o Receptivo-Expresivos:**

A nivel de la recepción, los síndromes mixtos pueden ser equiparados con algún grado de sordera adquirida, en la cual pese a existir una conciencia del acto del habla, se produce la pérdida total o casi total de la misma “(...) a menos que se hagan esfuerzos heroicos para mantener[la] (...)”. (Rapin 1996: 648).

## **1. Síndrome de Agnosia Auditiva Verbal:**

Constituye una forma de “sordera verbal” en grado sumo, ya que es el más severo de este grupo. Se caracteriza por:

- Una incapacidad para la decodificación fonológica, y, por ende, para la comprensión del habla. Por lo tanto, los niños que padecen este síndrome son totalmente o en su mayor parte “mudos”.
- Desarrollo de un rico lenguaje visual, como una forma de subsanar sus carencias en el lenguaje, a través del uso de “(...) cuadros temáticos, fichas léxicas, lenguaje gestual, (...)la lectura, (...)la computadora, [etc.] (...)”.
- Aquellos que logran convertirse en “verbales” presentan una fonología y una comprensión bastante defectuosa. (Rapin 1996: 648)

## **2. Síndrome Fonológico-Sintáctico:**

Este síndrome es considerado una forma menos severa o de menor gravedad al interior de este grupo, pero se suele presentar con mayor frecuencia en los niños con DLD. Se caracteriza por:

- La comprensión, por lo general, es mucho mejor que la producción, aunque no normal.
- Uso de expresiones “telegráficas”: Fuerte ausencia de marcas morfológicas y de palabras funcionales (artículos, preposiciones, conjunciones y pronombres).
- Vocabulario limitado.

- Problemas de Denominación que se manifiestan en el uso de parafasias, especialmente fonológicas, más que semánticas.
- Sustitución de una categoría por otra o uso inapropiado de ésta. (Rapin 1996: 648)

## **II. Síndromes predominantemente expresivos:**

Sabemos que un desorden de la comprensión repercute directa y necesariamente en la expresión, sin embargo, un trastorno de esta última “(...) no influye en el buen funcionamiento de la comprensión y de su procesamiento (...)”. Las disfunciones a nivel de la expresión se caracterizan por una fuerte afectación de la fonología y de la sintaxis, de tal manera que la inteligibilidad del habla es casi o completamente nula. Asimismo, presentan un muy reducido vocabulario. Fueron clasificados, según Rapin y Allen (1998) tomando como referencia la fluidez verbal. (Rapin 1996: p. 649).

Forman parte de este grupo los siguientes síndromes:

### **3. Síndrome de Dispraxia Verbal:**

Constituye un desorden severo al interior de este grupo, que es definido como un trastorno a nivel del lenguaje y no del habla propiamente, ya que probablemente se deba “(...) a una programación defectuosa de las emisiones oro-motoras (...)”, de tal forma que las imágenes acústicas de las palabras no pueden traducirse en “(...) comandos motores (...)”. Aun cuando los niños que padecen este síndrome se

someten a “(...) una intensiva terapia de rehabilitación (...)”, generalmente continúan manifestando dificultades expresivas hasta la edad adulta. Así, éstas son:

- Poca fluidez verbal.
- Producción de palabras aisladas.
- Uso de formas verbales recortadas: Ausencia o distorsión de consonantes
- Ausencia de frases o sintagmas. (Rapin 1996: 649)

#### **4. Síndrome del Déficit de Programación Fonológica:**

Presenta las siguientes características:

- Expresiones largas pero con dificultades fonológicas, que no permiten la adecuada comprensión de su habla.
- Frecuente dificultad para producir un discurso o narración coherente.
- La comprensión puede ser bastante buena, pero no llega a ser normal.
- El pronóstico de recuperación es mejor que para la Dispraxia Verbal.  
(Rapin 1996: 649)

### **III. Síndromes del Procesamiento de alto orden:**

Presentan, en líneas generales, las siguientes características:

- Menos notorios que los síndromes expresivos.
- Producción de oraciones sintáctica y fonológicamente adecuadas.
- Severos déficits semánticos y pragmáticos. (Rapin 1996: 650)



Dado que las alteraciones semánticas, y en consecuencia las pragmáticas, constituyen el rasgo que mejor identifica a los disfásicos comprendidos en este grupo de síndromes, las describiremos a continuación.

### **A) Déficits Semánticos**

➤ **A nivel de la palabra:** Se pueden presentar los siguientes:

- Dificultad para recordar una palabra (anomia), la que puede manifestarse como un pseudo-tartamudeo.
- Léxico muy reducido.
- Sustitución de una palabra por el término “cosa”, (imprecisión o vaguedad léxica), o por circunloquios.
- Uso de parafasias semánticas (palabra que forma parte del mismo campo semántico de otra que se desea expresar).
- Uso, a veces, de un léxico organizado atípicamente (ejemplares no prototipos de una categoría determinada / Ej: “penguin”=pingüino, en lugar de “robin”= petirrojo, para referirse a aves). (Rapin 1996: 650)

➤ **A nivel de la oración:**

Los niños que padecen este tipo de dificultades suelen responder a preguntas del tipo “¿cuándo?” o “¿por qué?” haciendo uso de una palabra(s) que forma parte de la propia pregunta. Al respecto, existen una serie de dudas que no permiten saber con claridad si el problema radica sólo a nivel de la organización superficial de la oración o a nivel más profundo. (Rapin 1996: 650)

## CAPÍTULO III

### “ANÁLISIS LINGÜÍSTICO DE LA MUESTRA DE NIÑOS DIAGNOSTICADOS COMO DISFÁSICOS”

Este capítulo constituye parte central e importante de nuestro trabajo de tesis ya que presenta el análisis -sistemático y minucioso- de la competencia lingüística de los niños que constituyen la muestra de estudio en la citada investigación. Como recordaremos, la mencionada muestra, determinada en el Capítulo 1 *Planteamiento de la investigación* en la sección 1.6. *Metodología*, fue el producto de una selección bastante compleja debido a la presencia de una serie de factores externos o exógenos. En efecto, comprende únicamente a un total de dos (02) niños diagnosticados con Disfasia o TEL.

Los aspectos a desarrollarse en dicho análisis lingüístico, para cada uno de los dos casos, son: *Ficha de Datos; Aplicación de pruebas estándar: Puntaje y Comentario, Descripción de la Competencia Lingüística y Comentario de la Competencia Lingüística.*

#### 3.1. MUESTRA N° 1

##### 3.1.1. FICHA DE DATOS

| Nombre   |         | Centro   |                       | Localidad                                       |
|----------|---------|--|-----------------------|---|
| Fiorella |         | CEP: Antares   |                       | Monterrico                                      |
| Edad     | Grado   | Diagnóstico  | Nivel Socio-Económico | Observaciones                                   |
| 5, 7     | Inicial | Desorden Específico del Desarrollo del Lenguaje o TEL (Tipo Fonológico Sintáctico) | Medio                 | Problemas del lenguaje desde los 4 años de edad |

### **3.1.2. APLICACIÓN DE PRUEBAS ESTÁNDAR**

A la niña de la muestra N° 1 se le aplicaron únicamente pruebas estándar para obtener datos necesarios para la descripción de su competencia lingüística. Esto se explica por la sencilla razón de que la examinada demostró tener un lenguaje espontáneo nulo o casi nulo, ya que cuando se le pedía que contara un relato conocido por ella, o cuando se le formulaban preguntas sencillas acerca de temas familiares, sus respuestas eran escasas de información y a la vez se desviaban semánticamente. Todo ello, nos permitió decidir que lo más idóneo para este caso era la evaluación de pruebas estandarizadas.

Así, para el nivel de la Comprensión se hizo uso de dos Test: El Peabody y El Carrow, ya que sólo se evaluará en este nivel los componentes Léxico y Gramatical. De otro lado, a nivel de la Expresión se hizo uso de un solo test: El ELA-ALBOR, debido a que aquí solo interesa evaluar el componente Fonético-Fonológico.

#### **3.1.2.1. PUNTAJE Y COMENTARIO**

##### **3.1.2.1.1. TEST DEL PEABODY**

Sólo obtuvo un total de 7 respuestas correctas, lo que equivale a un total de 7 puntos ya que como la niña cometió 4 errores consecutivos se canceló la aplicación de la prueba en el ítem N° 15. Según la tabla de puntaje del Peabody, 7 puntos corresponden a una edad madurativa o edad funcional de 5 años.

Esto estaría indicando la existencia de un desfase o retraso en el desarrollo del léxico de aproximadamente 1 año. En condiciones normales, teniendo en cuenta que la niña evaluada tiene casi 6 años de edad, debería haber alcanzado un puntaje mínimo de 9, que según la tabla del Peabody correspondería a su verdadera edad madurativa y cronológica.

### **3.1.2.1.2. TEST DE CARROW**

Es un test de Comprensión Auditiva a nivel Morfológico, Sintáctico y Léxico. En este la niña obtuvo un total de 65 puntos. Dicho puntaje equivale a una edad mental de 3,11 (tres años y once meses), la misma que no corresponde a la edad cronológica de la examinada: 5,7 (cinco años y siete meses). Como podemos darnos cuenta esto sería evidencia de un retraso en el desarrollo del lenguaje.

En seguida, proporcionaremos el puntaje obtenido en cada uno de los niveles o componentes lingüísticos mencionados, así como un comentario del mismo que será realizado tomando como base la tabla de análisis del test de Carrow, en relación a los errores o desaciertos cometidos por la niña.

- **PUNTAJE DEL LÉXICO Y COMENTARIO**

La niña obtuvo un total de 35 puntos en el componente léxico. Dicho puntaje se detalla y se comenta a continuación, teniendo en cuenta las tabla de interpretación del Carrow:

- **Sustantivos:**

Se evaluaron las láminas 1-10, 29, 30, 50-53, 57 y 58, y se obtuvo 13 puntos.

Así, de un total de 18 sustantivos evaluados, obtuvo 13 aciertos y 5 desaciertos.

De estos 5 errores, 1 corresponde a un sustantivo que debería haber adquirido entre los 3,0 y 3,6 años de edad; mientras que los otros 4 errores corresponden a sustantivos que debe adquirir aún a partir de los 6,0 años aprox.

- **Adjetivos Determinativos:**

Se evaluaron las láminas 21, 22, 23, 25, 26, 27 y 2, y se obtuvo 4 puntos. Así, de un total de 7 adjetivos determinativos evaluados, obtuvo 4 aciertos y 3

desaciertos. De estos 3 errores, 2 son adjetivos determinativos que debió haber adquirido entre los 4,0 y los 5,6 años de edad; mientras que el otro debe adquirir recién a partir de los 6,0 años aprox.

➤ **Adjetivos Calificativos:**

Se evaluaron las láminas 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20, y se obtuvo 9 puntos. Así, de un total de 10 adjetivos calificativos evaluados, obtuvo 9 aciertos y 1 desacierto. El error cometido corresponde a un adjetivo calificativo que debió haber adquirido a partir de los 4,0 años de edad.

➤ **Grados de Adjetivos calificativos:**

Se evaluaron las láminas 54, 55 y 56, y se obtuvo 1 punto. Así, de un total de 3 adjetivos calificativos en grado superlativo relativo, obtuvo 1 acierto y 2 desaciertos. De estos 2 errores 1 corresponde a un superlativo relativo que debió haber adquirido a partir de los 3,0 años de edad; mientras que el otro corresponde a un adjetivo superlativo que debió haberlo adquirido después de los 4,0 años de edad.

➤ **Verbos:**

Se evaluaron las láminas 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37 y 38, y se obtuvo 6 puntos. Así, de un total de 8 verbos evaluados en tiempo presente progresivo, la niña obtuvo 6 aciertos y 2 errores. De estos dos desaciertos uno corresponde a un verbo que debe adquirir a partir de los 6,0 años aproximadamente; mientras que el otro corresponde a un verbo que debe adquirirlo a partir de los 7,0 años de edad.

➤ **Adverbios:**

Se evaluaron las láminas 24, 39, 40 y 41, y se obtuvo 2 puntos. Así, de un total de 4 adverbios evaluados, la niña obtuvo 2 aciertos y 2 desaciertos. De estos 2 errores, uno corresponde a un adverbio que expresa noción de “espacialidad” y que debió ser adquirido entre los 3,0 a 3,6 años de edad; mientras que el otro error corresponde a un adverbio que expresa noción de “modo o manera” y que debe ser adquirido a partir de los 7 años de edad.

• **PUNTAJE DE LA MORFOLOGÍA Y COMENTARIO**

La niña obtuvo un total de 24 puntos en la evaluación del componente morfológico.

Dicho puntaje total se detalla y se comenta según la tabla de interpretación de Carrow:

➤ **Sustantivos y Verbos / Número:**

Se obtuvo 4 puntos a partir de la evaluación de las láminas N° 66, 67, 68, 69, 91 y 92. De un total de 6 entradas léxicas: sustantivos y verbos, que evalúan la noción de “número”, la niña obtuvo 4 aciertos y 2 desaciertos. Estos 2 errores, corresponden a sustantivos que presentan flexión de número plural y que debieron ser adquiridos a partir de los 4,0 años de edad aproximadamente.

➤ **Pronombres Demostrativos / Número:**

Se obtuvo 2 puntos a partir de la evaluación de las láminas N° 42 y 43. Aquí se evalúa la noción de “género” y “número” en el uso de los pronombres demostrativos. De un total de dos pronombres demostrativos evaluados, la niña respondió correctamente a ambos.

➤ **Pronombres Personales / Número y Género:**

Se obtuvo 4 puntos a partir de la evaluación de las láminas N° 59, 60, 61, 62, 63 y 65. Aquí se evalúa también, la comprensión de las nociones de “género” y “número”. Así, de un total de 6 pronombres personales la niña obtuvo 4 respuestas correctas y 2 errores. De estos 2 desaciertos, uno corresponde a un pronombre de 3ra. persona singular femenino en función de objeto indirecto y el otro a un pronombre de 3ra. persona plural en función de sujeto tácito; ambos pronombres deben ser adquiridos entre los 6,0 a 6,6 años de edad aproximadamente.

➤ **Verbos / Número:**

Se obtuvo 0 puntos a partir de la evaluación de las láminas N° 70 y 7. Aquí se evalúa, la noción de “número” en el uso de verbos compuestos en tiempo presente progresivo. De un total de 2 verbos evaluados, la niña respondió incorrectamente a ambos. Uno de estos dos errores corresponde a un verbo compuesto con flexión de número plural que, según la tabla de análisis del Carrow, debe adquirir entre los 5,6 a 6,0 años de edad aproximadamente; mientras que el otro error corresponde a un verbo compuesto que no lleva flexión de plural y que debe adquirir entre los 6,0 a 6,6 años de edad aproximadamente

➤ **Verbos/ Tiempo:**

Se obtuvo 2 puntos a partir de la evaluación de las láminas N° 64,72,73,74,75,76 y 77. Aquí se evalúa, la noción de “tiempo”, especialmente, en verbos compuestos que expresan “progresión”. Así, de un total de 7 verbos evaluados,

la niña obtuvo sólo 2 aciertos y 5 desaciertos. De estos 5 errores, uno corresponde a un verbo en tiempo presente progresivo que debió haber adquirido entre los 3,0 a 3,6 años de edad; los otros cuatro errores corresponden a estructuras verbales en tiempo “presente progresivo”, “pasado progresivo”, “presente perfecto” y “futuro” que debe adquirir entre los 6,0 a 6,6 años de edad aproximadamente.

➤ **Verbos / Voz:**

Se obtuvo 3 puntos a partir de la evaluación de las láminas N° 78, 79, 80 y 81. Aquí se evalúa la noción de “voz activa” y “voz pasiva” en los verbos. De un total de 4 oraciones evaluadas, 2 en “voz activa” y 2 en “voz pasiva”, la niña obtuvo 3 aciertos y 1 desacierto. El error en mención corresponde a una oración en “voz activa” que debe adquirir entre los 6,6 a 7,0 años de edad aproximadamente.

➤ **Verbos de Estado:**

Se obtuvo 3 puntos a partir de la evaluación de las láminas N° 85, 86, 87, 88 y 98. Aquí se evalúa la noción de “verbos de estado”, especialmente en función de auxiliar en verbos compuestos, pero también en verbos simples. De un total de 5 oraciones evaluadas, la niña obtuvo 3 aciertos y 2 desaciertos. De estos 2 errores, uno corresponde a una oración compuesta (Sujeto coordinado con adverbios de negación “ni” + “verbo de estado con flexión de 3ra. p. plural”) cuya estructura debe ser adquirida entre los 6,0 a 6,6 años de edad ; mientras que el otro error corresponde a una oración también compuesta (sujeto simple + Adverbio de negación “no” + “verbo de estado con flexión de 3ra. p. singular”)



que, a su vez, debe ser adquirida a partir de los 7 años de edad aproximadamente.

➤ **Preposiciones:**

Se obtuvo 3 puntos a partir de la evaluación de las láminas N° 44, 45, 46, 47, 48 y 49. Aquí se evalúa, específicamente, la noción de “espacialidad” expresada en las preposiciones. De un total de 6 preposiciones evaluadas, la niña obtuvo 3 aciertos y 3 desaciertos. De estos 3 errores, dos corresponden a preposiciones que debió haber adquirido entre los 4, 0 a 4,6 años de edad; mientras que el error restante corresponde a otra preposición que debe ser adquirida entre los 5,6 a 6,0 años de edad aproximadamente.

➤ **Pronombres Interrogativos:**

Se obtuvo 3 puntos a partir de la evaluación de las láminas N° 82, 83 y 84. Aquí se evalúa, obviamente, la noción de “pronombres interrogativos”. De un total de 3 pronombres evaluados, la niña demostró responder correctamente a todos.

• **PUNTAJE DE LA SINTAXIS Y COMENTARIO**

La niña obtuvo un total de 6 puntos en la evaluación del componente sintáctico. Dicho puntaje se detalla y se comenta según la tabla de interpretación del Carrow:

➤ **Oraciones imperativas simples:**

Se obtuvo 1 punto a partir de la evaluación de las láminas N° 89 y 90. Aquí se evalúa la noción de “oración afirmativa” y “oración negativa” en el uso de oraciones simples que expresan “orden o mandato”. De un total de 2 oraciones

evaluadas, la niña obtuvo 1 acierto y 1 desacierto. Respecto al error cometido, este corresponde a una oración simple imperativa con adverbio de negación “no”.

➤ **Oraciones Subordinadas y Adverbio de negación y lugar:**

Se obtuvo 1 punto a partir de la evaluación de las láminas N° 93 y 94. Aquí se evalúa la noción de “adverbio de negación” y “complemento de lugar” en el uso de oraciones subordinadas relativas. De un total de 2 oraciones evaluadas, la niña obtuvo 1 acierto y 1 desacierto. En relación al error cometido este corresponde a una oración subordinada con adverbio de negación que debió ser adquirido entre los 3,0 a 3,6 años de edad aproximadamente.

➤ **Objeto Directo e Indirecto:**

Se obtuvo 1 punto a partir de la evaluación de la lámina N° 95. Aquí se evalúa la noción de “objeto directo” y de “objeto indirecto” simultáneamente en el uso de una misma oración. Para ello se evaluó una sola oración, la cual fue respondida correctamente por la niña.

➤ **Frases con dos Adjetivos y Modificadores:**

Se obtuvo 2 puntos a partir de la evaluación de las láminas N° 96 y 97. Aquí se evalúa frases que presentan 1 solo sustantivo pero que es modificado simultáneamente por 2 adjetivos calificativos. De un total de 2 adjetivos evaluados, la niña respondió correctamente a ambos.

➤ **Oración Condicional Imperativa:**

Se obtuvo 0 puntos a partir de la evaluación de la lámina N° 99. Aquí se evalúa la comprensión de oraciones condicionales yuxtapuestas, donde cada una de

ellas expresa “orden o mandato”. La niña obtuvo, una respuesta incorrecta. En relación a este error podemos afirmar que dicha estructura oracional debe ser adquirida recién a partir de los 7,0 años de edad aproximadamente

➤ **Oración Subordinada Complementaria con “Ni”:**

Se obtuvo 0 puntos a partir de la evaluación de la lámina N° 100. Aquí se evalúa específicamente 1 sola oración subordinada que si bien funciona como complemento verbal y presenta adverbios de negación “ni”, expresa “orden o mandato”. La niña respondió incorrectamente a la misma. Respecto a dicho error este corresponde a una estructura sintáctica que debe ser adquirida recién a partir de los 7,0 años de edad aproximadamente.

➤ **Oraciones Consecutivas Imperativas:**

Se obtuvo 1 punto a partir de la evaluación de la lámina N° 101. Aquí se evalúa dos oraciones coordinadas por un elemento de “secuencia” que expresan “orden o mandato”. La niña respondió correctamente a dicha estructura.

### **3.1.2.1.3. TEST DE ELA-ALBOR**

El presente test evalúa problemas en la articulación. Por ello, la aplicación del mismo no permite dar cuenta de un puntaje, específicamente, sino de cuáles son los aciertos y desaciertos, en este caso en la niña, en relación a la producción oral de diferentes grupos de fonemas, en tres posiciones distintas al interior de palabra. Así, este test permite determinar en qué fonemas presenta problemas de articulación la examinada.

**A) FONEMAS BILABIALES: / m / / p / / b / y / v /**

| <u>Palabras-Estímulo</u> | <u>Inicial</u> | <u>Media</u>     | <u>Final Inv.</u> |
|--------------------------|----------------|------------------|-------------------|
| MONO                     | Correcta       | _____            | _____             |
| CAMA                     | _____          | Correcta         | _____             |
| LAMPARA                  | _____          | _____            | *ampala           |
| PELOTA                   | *alota         | _____            | _____             |
| ESPADA                   | _____          | *apada           | _____             |
| STOP                     | _____          | _____            | *aestó            |
| BOLO y VACA              | Correcta       | _____            | _____             |
| CUBO y UVAS              | _____          | *búbo y Correcta | _____             |
| SUBMARINO                | _____          | _____            | *ar^ino           |

**B) FONEMAS DENTALES: / d / y / t /**

| <u>Palabras-Estímulo</u> | <u>Inicial</u> | <u>Media</u> | <u>Final Inv.</u> |
|--------------------------|----------------|--------------|-------------------|
| DADO                     | Correcta       | _____        | _____             |
| NIDO                     | _____          | Correcta     | _____             |
| RED                      | _____          | _____        | *esh              |
| TORO                     | Correcta       | _____        | _____             |
| BOTA                     | _____          | *ota         | _____             |
| ROBOT                    | _____          | _____        | *abós             |

**C) FONEMAS LABIO-DENTALES: / f /**

| <u>Palabras-Estímulo</u> | <u>Inicial</u> | <u>Media</u> | <u>Final Inv.</u> |
|--------------------------|----------------|--------------|-------------------|
| FOCA                     | *soca          | _____        | _____             |
| ELEFANTE                 | _____          | *afante      | _____             |

**D) FONEMAS ALVEOLARES: / s / / l / / n / / r / (simple) y / r / (múltiple)**

| <u>Palabras-Estímulo</u> | <u>Inicial</u> | <u>Media</u> | <u>Final Inv.</u> |
|--------------------------|----------------|--------------|-------------------|
| SILLA                    | Correcta       | _____        | _____             |
| MESA                     | _____          | Correcta     | _____             |
| VELAS y CESTA            | _____          | _____        | *vela y *seta     |
| LUNA                     | *muna          | _____        | _____             |
| PALA                     | _____          | *pada        | _____             |
| SOL y BOLSO              | _____          | _____        | Correcta y *boso  |
| NARIZ                    | *arís          | _____        | _____             |
| MANO                     | _____          | Correcta     | _____             |
| PAN y MONTAÑA            | _____          | _____        | Correcta y *apaña |
| PERA                     | _____          | Correcta     | _____             |

|                 |               |       |                 |
|-----------------|---------------|-------|-----------------|
| TENEDOR y ÁRBOL | _____         | _____ | *adador y *ábol |
| RUEDA y RATÓN   | *ueda y *atón | _____ | _____           |
| PERRO           | _____         | _____ | *pe^ro          |

**E) FONEMAS PALATALES: /ch/ / ll / y / ñ /**

| <u>Palabras-Estímulo</u> | <u>Inicial</u>   | <u>Media</u>     | <u>Final Inv.</u> |
|--------------------------|------------------|------------------|-------------------|
| CHUPETE                  | *pete            | _____            | _____             |
| CUCHARA                  | _____            | *kochara         | _____             |
| LLAVE y YOGUR            | correcta y *arur | _____            | _____             |
| GALLETAS y PAYASO        | _____            | *alleta y *abaso | _____             |
| ÑU                       | *añú             | _____            | _____             |
| NIÑA                     | _____            | Correcta         | _____             |

**F) FONEMAS VELARES: / k / / g / / j / y / x /**

| <u>PALABRAS-ESTÍMULO</u> | <u>INICIAL</u>    | <u>MEDIA</u>       | <u>FINAL INV.</u> |
|--------------------------|-------------------|--------------------|-------------------|
| CAMPANA y QUESO          | *apana y correcta | _____              | _____             |
| PICO y CARACOL           | _____             | correcta y *ayacol | _____             |
| ACTOR                    | _____             | _____              | *ator             |
| GATO                     | Correcta          | _____              | _____             |
| TORTUGA                  | _____             | *acuga             | _____             |
| JIRAFAS                  | *abafa            | _____              | _____             |
| OJO                      | _____             | Correcta           | _____             |
| RELOJ                    | _____             | _____              | *alox             |
| XILÓFONO                 | *aunono           | _____              | _____             |
| TAXI                     | _____             | *tastis            | _____             |

**G) SINFONES “L”: / bl / / cl / / fl / / gl / y / pl /**

| <u>PALABRAS-ESTÍMULO</u> | <u>INICIAL</u> | <u>MEDIA /FINAL</u> |
|--------------------------|----------------|---------------------|
| BLUSA y PUEBLO           | *lusa          | *tebo               |
| CLAVO y ANCLA            | *abo           | *anta               |
| FLOR e INFLA             | *flor          | *infa               |
| GLOBO e IGLESIA          | *robo          | *orensia            |
| PLUMA y SOPLA            | *luma          | *sopa               |

**H) SINFONES “R” / br / / cr / / dr / / fr / / tr / / pr / y / gr /**

| <u>PALABRAS-ESTÍMULO</u> | <u>INICIAL</u> | <u>MEDIA /FINAL</u> |
|--------------------------|----------------|---------------------|
| BRAZO y LIBRO            | *baso          | *libo               |
| CRUZ y MICRÓFONO         | *tus           | *mófono             |
| DRAGÓN y LADRILLO        | *agón          | *ayiyo              |
| FRUTA y COFRE            | *suta          | *ofue               |
| TREN y LETRAS            | Correcta       | *letas              |
| PRESO y COMPRA           | *peso          | *copa               |
| GRIFO y TIGRE            | *ífo           | *tigue              |

D) GRUPO VOCÁLICO: /ae/ /ai/ /ao/ /au/ /ei/ /eo/ /eu/ /oi/  
/iu/ /ui/ /ea/ /ia/ /oa/ /ua/ /ie/ /ue/ /io/ /uo/

| <u>PALABRAS</u> | <u>TIPO ERROR</u>                                 |
|-----------------|---|
| PAELLA          | *ella   |
| CHIMENEA        | *anea   |
| BUITRE          | *nipre  |
| CIUDAD          | *asad   |
| MAÍZ            | *arís   |
| LLUVIA          | *lluba  |
| COLA-CAO        | *cola-naos ( Producción oral de “ao” es correcta) |
| TOALLA          | *coalla   |
| JAULA           | *saula  |
| CUATRO          | *cuato  |
| PEINE           | Correcta  |
| PIE             | Correcta  |
| LEÓN            | *aón  |
| EUROPA          | *aropa  |
| PUENTE          | *tente  |
| OÍDO            | *aído   |
| INDIO           | *íno  |
| BÚHO            | *búro   |

### 3.1.2.2. DESCRIPCIÓN DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

#### 3.1.2.2.1. EN LA COMPRENSIÓN

##### 3.1.2.2.1.1. A NIVEL DEL LÉXICO

###### ❖ TEST DEL PEABODY

Como la evaluación del test del Peabody se canceló en el ítem N° 15, por la razón ya expuesta anteriormente, las siguientes observaciones se hicieron dentro del rango comprendido hasta dicho ítem:

- **Buena comprensión de Sustantivos:**

De un total de 11 sustantivos, la niña comprendió 7. En efecto, no reconoció entradas como: “río”, “insecto”, “ídolo” y “peatón”. Los sustantivos constituyen el tipo de entrada léxica que mayormente reconoce a diferencia de los verbos y adjetivos.

Sin embargo, debemos tomar conciencia del hecho real de que a la edad de 6 años, un niño en general, es decir, el promedio, salvo ciertas excepciones no posee como parte de su vocabulario entradas léxicas del tipo “insecto”, “ídolo” y “peatón”; por lo tanto, inferimos que el no reconocimiento de dichas palabras por parte de la niña no debe ser tomado en cuenta para medir su real nivel de comprensión léxica de sustantivos.

- **No comprensión de Verbos y Adjetivos:**

De un total de 3 verbos en infinitivo: “espiar”, “remendar” y “roer”; y de un adjetivo calificativo: “bípedo”, la niña evaluada demostró no comprender ninguno.

Por el contrario, aquí también, podemos preguntarnos hasta qué punto un niño con lenguaje normal de aproximadamente 6 años de edad puede comprender dichos términos; al parecer los verbos y el adjetivo en mención no suelen formar parte usualmente del vocabulario de los niños a esa edad. En este sentido, podemos deducir que el hecho de que la examinada no pueda reconocer dichos conceptos no constituye un buen indicador de su nivel de comprensión léxica de verbos y adjetivos, en correlación a su edad cronológica.

## ❖ TEST DE CARROW

De otro lado, a partir de la evaluación del test de Carrow, a nivel del léxico, se presentaron las siguientes características:

### • SUSTANTIVOS

La niña comprende aproximadamente el 75% del vocabulario básico de sustantivos propio de su edad. Se observa dos tipos de palabras no reconocidas: I) Aquellas que pese a distinguirse el morfema raíz no se reconoce el elemento morfológico flexivo o el morfema derivativo; y II) Aquellas en las que no se reconoce ni el elemento léxico base ni el morfema derivativo. A continuación, presentamos detalladamente los rasgos observados:

#### 1) **Reconoce la raíz semántica, pero no reconoce el elemento morfológico: Flexión de género.-**

➤ *Obsérvese la lámina N° 3:*

**Estímulo**  
“*Muchacha*”

**Respuesta**  
*Señala fig. “Muchacho”*

Como podemos observar, la niña reconoce la raíz **muchach-** pero no reconoce la flexión de género femenino **-a**.

#### 2) **Reconoce el elemento léxico, pero no reconoce la ubicación espacial adecuada**

➤ *Obsérvese la lámina N° 30:*

**Estímulo**  
*30. Aquí está 1estrella.*  
*Señala botella que está a la izq.*

**Respuesta**  
*Botella que está a la derecha*



Como podemos apreciar, la niña reconoce elemento léxico “botella” pero no reconoce la ubicación espacial “izquierda”

**3) No reconoce elemento léxico + morfema derivativo –esin .-**

➤ *Obsérvese la lámina N° 50 (Ver Anexos, p. )*

**Estímulo**

“*Campesino*”

**Respuesta**

Señala fig. 3: “*un pueblo*”

Podemos apreciar que la niña no reconoce tanto el morfema raíz **camp-** así como el morfema derivativo **–esin**, que significa “persona que se dedica a ...”. Tal vez esto se explique porque la entrada léxica “campesino”, que se deriva del morfema raíz “campo”, no forma parte aún del vocabulario de la niña. Esto estaría evidenciando que también dicho morfema raíz no se encuentra integrado al léxico de la niña en mención. Por ello, sólo alcanza a señalar el lexema “pueblo” que guarda una relación semántica indirecta con la entrada léxica estímulo.

**4) Reconoce el morfema raíz, pero no reconoce el morfema derivativo “-or”**

➤ *Obsérvese la lámina N° 53 (Ver Anexos, p. )*

**Estímulo**

“*Pescador*”

**Respuesta**

Señala fig. “*Un pescado*”

Como podemos observar, para este ítem, el morfema raíz “pescado”, a partir del cual se forma el sustantivo con morfema derivativo “pescador”, se encuentra perfectamente integrado al vocabulario de la niña. De otro lado, el morfema derivativo “-or” para la formación del sustantivo “pescador” no es identificado por ella.

• **ADJETIVOS DETERMINATIVOS**

Se puede observar que la niña comprende un poco más del 50% del vocabulario básico de adjetivos determinativos. Entre las palabras que no reconoce se encuentran aquellas que expresan un no reconocimiento en la noción de “cantidad” y de “espacio”. A continuación presentamos detalladamente los rasgos observados:

**1) Reconoce la noción de plural, pero confunde un “adjetivo indefinido” por un “adjetivo numeral cardinal” .-**

Esto puede ser comprobado a través de dos ejemplos:

➤ *Observe la lámina N° 23: (Ver Anexos, p. )*

**Estímulo**

“*Muchos*”

**Respuesta**

*Señala Fig. “ Dos pescados”*

Como podemos apreciar, la niña identifica la noción de “plural” presente en el estímulo y en la respuesta; sin embargo, no puede reconocer un adjetivo que expresa noción de “cantidad indefinida” o poco precisa.

**2) No reconoce la noción de plural.-**

➤ *Obsérvese la lámina N° 25: (Ver Anexos, p. )*

**Estímulo**

“*Más*”

**Respuesta**

*Señala fig. “Una sola pelota”*

Como podemos darnos cuenta, esta característica también se presenta en el rasgo anterior.

**3) No reconoce la noción de orden o secuencia jerarquizada.-**

➤ *Obsérvese la lámina N° 28: (Ver Anexos, p. )*

**Estímulo**

“*Señálame el segundo perro*”

**Respuesta**

*Señala fig. “El perro de la izq.”*

- **ADJETIVOS CALIFICATIVOS EN GRADO POSITIVO**

La niña demostró reconocer la casi totalidad de las nociones semánticas expresadas en los adjetivos calificativos propios de su edad, tales como: “Color”, “textura”, “velocidad”, “ semejanza” y “diferencia”; a excepción de la noción de “tamaño”. Así este fue el rasgo observado:

**1) Reconoce asistemáticamente la noción de tamaño.-**

➤ *Obsérvese las láminas N° 16 y 18 (Ver Anexos, p. )*

Estos fueron los respectivos estímulos y respuestas:

**Estímulo**

16. *¿Quién es la más chica?*

18. *¿Quién es el más alto?.*

**Respuesta**

*Señala la fig que corresponde al estímulo*

*Señala la fig. que corresponde al estímulo*

➤ *Ahora obsérvese la lámina N° 14(Ver Anexos, p. )*

**Estímulo**

*“Grande”*

**Respuesta**

*Señala fig. “árbol mediano y delgado”*

Si apreciamos la figura 2 de la lámina N° 14, que correspondería al estímulo ya mencionado, no permite visualizar con claridad que realmente se trata de un “árbol grande” ya que en ella sólo se puede apreciar una parte del árbol: “un tronco grande y grueso”; esto, obviamente, no sucede con las otras dos figuras de dicha lámina, en las cuales si se pueden ver dos árboles completos. Esto, lo mencionamos, porque tal vez pudo influir en la evaluación de la comprensión del adjetivo calificativo “Grande”.

- **ADJETIVOS CALIFICATIVOS EN GRADO SUPERLATIVO RELATIVO**

En estos se evalúa, específicamente, la comprensión del grado superlativo relativo de los adjetivos calificativos. Según los resultados de la evaluación de la niña, esta

manifiesta no reconocer, específicamente, la noción de “tamaño”, naturalmente, expresada en adjetivos calificativos con grado superlativo. A continuación presentamos detalladamente los rasgos observados:

**1) Reconoce asistemáticamente la noción de “tamaño”.-**

➤ *Obsérvese la lámina N° 5 (Ver Anexos, p. )*

**Estímulo**

*Más pequeño*

**Respuesta**

*Señala fig. 2: “gato pequeño de frente”*

➤ *Obsérvese ahora las láminas N° 55 y 56 (Ver Anexos, p. )*

Estos fueron los respectivos estímulos y respuestas:

**Estímulo**

*55. “Más alta”*

**Respuesta**

*Señala fig. “Dos niñas de igual tamaño”*

**Estímulo**

*56. “La más gorda”*

**Respuesta**

*Señala fig. “Niña de contextura mediana”*

Como podemos darnos cuenta, en las tres láminas en mención se evalúa la comprensión de adjetivos calificativos en grado superlativo relativo, que expresan noción de tamaño. En el primer caso hay una buena comprensión del adjetivo “más pequeño”; sin embargo, en los otros dos casos se observa una no comprensión o no reconocimiento de los adjetivos “más alta” y “más gorda”. La única diferencia entre estos dos últimos ejemplos es que la noción de “tamaño” se expresa en el primero en el plano vertical, mientras que en el segundo en el plano horizontal.

Por todo ello, podemos concluir que la niña tiene un manejo o uso no regular: “asistemático”, tal y como lo hemos definido, en relación con la noción de “tamaño” en su forma de superlativo.

- **VERBOS**

Aquí se evalúa, específicamente, la comprensión de verbos en tiempo presente progresivo (gerundio), la misma que en su casi totalidad , digamos un 90%, fue buena o adecuada. Sin embargo, presentó problemas en el siguiente caso:

**1) No reconoce la noción de gerundio**

➤ *Obsérvese la lámina N° 37:*

**Estímulo**  
“Recibiendo”

**Respuesta**  
*Señala fig. “Un niño pateando una pelota”*

Obviamente, si tomamos en cuenta que de varios otros gerundios presentados a la niña, este fue el único en el cual se manifiesta un no reconocimiento del mismo. Esto puede ser explicado, quizá, por un desconocimiento semántico de la raíz verbal “recibir” o “coger”; por ende, su forma de gerundio no es comprendida.

- **ADVERBIOS**

En la evaluación léxica de los adverbios, la niña manifestó no reconocer las nociones de “espacialidad” y “modo o manera”. A continuación presentamos detalladamente los rasgos observados:

**1) Reconoce asistemáticamente la noción “espacio” .-**

➤ *Obsérvese la lámina N° 39 (Ver Anexos, p. )*

**Estímulo**  
“Arriba”

**Respuesta**  
*Señala fig. “señora con manos hacia atrás”*

➤ Ahora obsérvese la lámina N° 24:

**Estímulo**  
“Apunta carro que está al medio”

**Respuesta**  
*Señala fig. “carro que está al medio”*

Si comparamos la lámina N° 39 con la N° 24, nos daremos cuenta de que en la primera la niña demuestra no reconocer la noción espacial “arriba”, mientras que en la segunda manifiesta distinguir claramente la noción espacial “medio”. Esto quizá podría explicarse por el hecho de que cuando la noción espacial aparece sola, es decir, no contextualizada, como en el caso de “arriba”, no es reconocida; mientras que cuando la noción espacial aparece contextualizada, al interior de un enunciado, como en el caso de “medio”, es fácilmente comprendida por la niña. Todo ello nos permite afirmar que la falta de comprensión de dicha noción se produce cuando el adverbio aparece aislado de un contexto sintáctico, o simplemente existe un manejo asistemático o no regular de misma.

## 2) Reconoce asistemáticamente la noción “modo o manera”

➤ *Obsérvese la lámina N° 40 Ver Anexos, p. ):*

**Estímulo**  
“Fácilmente”  
“dificultad”

**Respuesta**  
Señala fig. “Niño empuja caja con

➤ *Ahora obsérvese la lámina N° 41(Ver Anexos, p. ):*

**Estímulo**  
“Suavemente”

**Respuesta**  
Señala fig. “niña acaricia un gato”

Como podemos observar, a través de la evaluación de estas dos láminas, la niña manifiesta poseer una comprensión no regular o asistemática, tal y como lo hemos denominado, respecto de la noción de “modo o manera” expresada en los adverbios de modo, ya que en el primer ejemplo (lámina N° 40) demuestra una no comprensión de la misma, mientras que en el segundo ejemplo (lámina N° 41) manifiesta una adecuada comprensión.

### **3.1.2.2.1.2. A NIVEL DE LA MORFOLOGÍA**

La descripción de la comprensión del componente Morfológico se hizo sobre la base de los resultados y el puntaje obtenido por la niña en dicho nivel gracias a la aplicación del test de Carrow. A continuación se detalla la descripción de diversos aspectos morfológicos observables a través de la evaluación de la prueba en mención:

- **NÚMERO**

Aquí se evalúa la comprensión de la noción de número tanto en sustantivos como en verbos. La niña demostró una adecuada o buena comprensión de dicha noción en el uso de verbos simples; sin embargo, manifestó problemas en el reconocimiento del número plural en ciertos sustantivos. A continuación, presentamos detalladamente los rasgos observados:

**1) Ausencia de la integración entre la noción de “cantidad” y el objeto.-**

➤ *Obsérvese la lámina N° 67 (Ver Anexos, p. ):*

**Estímulo**  
“pelotas”

**Respuesta**  
*Señala fig. “2 mitades desiguales de círculo”*

Al parecer, si bien la niña reconoce la noción de “más de uno” o “plural”, sin embargo, aún no ha logrado integrar dicha noción a la imagen del objeto “pelota”.

De no ser así, hubiese señalado como correcta la Fig. 1 “una pelota”.

**2) No reconoce la noción de “plural” expresada en la flexión del sustantivo.-**

➤ *Obsérvese la lámina N° 69 (Ver Anexos, p. ):*

**Estímulo**  
“mesas”

**Respuesta**  
*Señala fig. “una sola mesa”.*

En este caso específico, la niña evidencia no reconocer o comprender el concepto de “plural” relacionado con la figura “mesa”. Sólo reconoce la noción de singular.

- **PRONOMBRES DEMOSTRATIVOS**

Aquí se evalúa la comprensión de las nociones de número singular y plural en los pronombres demostrativos, también llamados deícticos o “señalizadores”, específicamente, los que refieren a “distancia pequeña” y “distancia media”. La niña reconoce adecuadamente dichas nociones en los mencionados pronombres.

- **PRONOMBRES PERSONALES**

Aquí se evalúa, específicamente, la comprensión de las nociones de “género” y “número” en el uso de los pronombres personales. La niña demostró reconocer aproximadamente un 65%, del total de pronombres personales que son propios de su edad. A continuación presentaremos detalladamente los rasgos observados:

**1) Reconoce asistemáticamente la noción de género “femenino” y “masculino”.-**

➤ *Obsérvese la lámina N° 62 (Ver Anexos, p. ):*

| <b>Estímulo</b>                      | <b>Respuesta</b>                               |
|--------------------------------------|--|
| <i>“mamá le da la pelota a ella”</i> | <i>Señala fig. “mamá le da la pelota a él”</i> |

La niña evidencia aquí una no comprensión de la noción de género “femenino”.

➤ *Ahora obsérvese las láminas N° 60 y 61(Ver Anexos, p. ):*

Estos fueron los respectivos estímulos y respuestas:

| <b>Estímulo</b>   | <b>Respuesta</b>                                  |
|-------------------|---|
| <i>60. “ella”</i> | <i>Señala la fig. que corresponde al estímulo</i> |
| <i>61. “él”</i>   | <i>Señala la fig. que corresponde al estímulo</i> |

En la evaluación de éstas dos últimas láminas, la niña manifestó una adecuada comprensión de los estímulos en mención.



En conclusión, podemos evidenciar un reconocimiento asistemático de las nociones de género “masculino” y “femenino” en los pronombres personales

**2) No reconoce la tercera persona plural en oraciones con sujeto tácito.-**

➤ *Obsérvese la lámina N° 65 (Ver Anexos, p. ):*

**Estímulo**

“comen manzanas”

**Respuesta**

Señala fig. “1 niña come manzana y otra no”.

Evidentemente, la niña manifiesta no reconocer la noción de “número plural” expresada en la flexión verbal.

• **VERBOS / NÚMERO**

Aquí se evalúa la noción de “número” presente en la flexión verbal de verbos compuestos en tiempo presente progresivo. La niña manifestó confundir la noción de número singular por la de número plural, y viceversa. A continuación presentamos detalladamente los rasgos observados:

**1) Sustituye la noción de “número singular” por la de “número plural” en verbos compuestos en tiempo presente progresivo.-**

➤ *Obsérvese la lámina N° 70 (Ver Anexos p. ):*

**Estímulo**

“¿Está comiendo?”

**Respuesta**

Señala fig. “Dos ovejas comen pasto”

Como podemos apreciar, en lugar de señalar la figura en mención debió indicar la figura que corresponde a “una oveja está comiendo el pasto”. Por lo tanto, afirmamos que la niña sustituye el concepto de número “singular” por el de “plural”.

**2) Sustituye la noción de “número plural” por la de “número singular” en verbos compuestos en tiempo presente progresivo.-**

➤ *Obsérvese la lámina N° 71 (Ver Anexos, p. )*

**Estímulo**

*“están comiendo”*

**Respuesta**

*Señala fig. “muchacho lleva pescados”*

La niña en lugar de indicar la figura en mención debió señalar a la figura de “cuatro peces comen gusanos”. Evidentemente, en relación a la aplicación de este instrumento, sustituye la noción de número plural por la de número singular.

• **VERBOS / TIEMPO**

Aquí se evalúa la noción de tiempo expresada, especialmente, en verbos compuestos, al igual que en la evaluación de la noción de “numero” verbal. La niña demostró una escasa o poca habilidad para comprender adecuadamente el tiempo verbal; en efecto, aproximadamente alcanzó un 30% de reconocimiento de la flexión de tiempo. A continuación presentamos detalladamente los rasgos observados:

**1) Reconoce la noción de tiempo “Presente Progresivo”, y sustituye acciones verbales así como la noción de “número singular” por la de “número plural”.-**

➤ *Obsérvese la lámina N° 64 (Ver Anexos, p. ):*

**Estímulo**

*“Ella está yendo de compras”*

**Respuesta**

*Señala fig. “Mamá y niño están comprando”.*

Como podemos apreciar, si bien la niña reconoce el tiempo presente progresivo, manifiesta dos dificultades: A) Sustituye la acción progresiva “está yendo de compras” que equivale a decir: “se dirige a comprar”, por la acción progresiva

“están comprando” que a su vez equivale a decir: “están realizando en ese momento la acción de comprar”. Para la niña, la primera acción progresiva equivale a la segunda; y B) Sustituye la noción de “número singular” por la de “número plural”, ya que pese a que en la oración estímulo el verbo lleva flexión de singular, la niña responde señalando una oración donde la flexión verbal corresponde a la 3ra. persona gramatical en plural.

## 2) Sustituye el tiempo “Presente Progresivo” por el de “Futuro”.-

➤ *Obsérvese la lámina N° 72 (Ver Anexos p. ):*

### **Estímulo**

*“la muchacha está cosiendo”*

### **Respuesta**

*Señala fig. “la muchacha va a coser”.*

La niña evaluada demuestra sustituye el tiempo “presente progresivo” por el de “futuro”. Quizá para ella, el “presente progresivo” equivale a una acción que justamente por no estar concluida puede ser percibida como que recién se va a realizar.

## 3) Sustituye el tiempo “Presente Perfecto” por el de “Presente Progresivo”.-

➤ *Obsérvese la lámina N° 75 (Ver Anexos, p. ):*

### **Estímulo**

*“ el león ha comido”*

### **Respuesta**

*Señala fig. “El león está comiendo”.*

Como se puede observar la niña sustituye el tiempo “presente perfecto” por el de “presente progresivo”. Si bien reconoce adecuadamente la noción de tiempo “presente”, la distinción de las variantes de dicha noción de tiempo verbal, aún no es lo suficientemente clara.

## 4) Sustituye el tiempo “Futuro Compuesto” por el de “Pasado Simple”.-

➤ *Obsérvese la lámina N° 76 (Ver Anexos, p. ):*

|                             |                        |
|-----------------------------|------------------------|
| <b>Estímulo</b>             | <b>Respuesta</b>       |
| “él va a golpear la pelota” | “Él golpeó la pelota”. |

También aquí la niña evidencia sustituir un tiempo verbal por otro: El de “Futuro Compuesto” por el de “Pasado Simple”. Posiblemente, esto se deba al hecho de que, al parecer, la niña, a la edad que fue evaluada (5 años y 10 meses), distingue adecuadamente los tiempos “Presente Compuesto” y “Pasado Simple”, tal y como lo puede confirmar la evaluación de las láminas N° 73 y 74, en la cual ella manifiesta comprender adecuadamente los mencionados tiempos verbales.

➤ *Obsérvese las láminas N° 73 y 74(Ver Anexos, p. )*

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| <b>Estímulo</b>                 | <b>Respuesta</b>                        |
| 73. “La muchacha está saltando” | Señala fig. que corresponde al estímulo |
| 74. “El hombre pintó la casa”   | Señala fig. que corresponde al estímulo |

**5) Sustituye el tiempo “Pasado Compuesto” por el de “Presente Progresivo”.-**

➤ *Obsérvese la lámina N° 77 (Ver Anexos, p. ):*

|  |  |
|--|--|
| <b>Estímulo</b>                        | <b>Respuesta</b>                       |
| “El hombre ha estado cortando árboles” | “El hombre está cortando los árboles”. |

La niña reemplaza una acción ya terminada por otra que expresa presente en progresión.

• **VERBOS / VOZ**

Aquí se evalúa la comprensión de las nociones de Voz Activa y Voz Pasiva expresadas a través del uso de las flexiones verbales. La niña evidenció una comprensión adecuada de la noción de Voz Pasiva mas no de la noción de Voz Activa. Así, se observó el siguiente rasgo:

**1) Reconoce asistemáticamente la noción de Voz Activa:**

➤ *Obsérvese la lámina N° 78 (Ver Anexos, p. )*

**Estímulo**

*Él la empuja a ella*

**Respuesta**

*Señala figura que corresponde al mismo*

➤ *Ahora obsérvese la lámina N° 79 (Ver Anexos, p. )*

**Estímulo**

*El carro choca contra el tren*

**Respuesta**

*El tren choca contra el carro*

Si nos damos cuenta, ambas láminas evalúan la comprensión de la noción de “Voz Activa”; sin embargo, en la primera la niña demostró un buen reconocimiento de la misma, mientras que en la segunda no.

• **VERBOS de ESTADO**

Aquí se evalúa la comprensión de los verbos denominados ‘de estado’ (“ser”, “estar”). La niña demostró ser capaz de reconocer adecuadamente algo más del 50% del total de dichos verbos presentados en unidades sintácticas simples y complejas, afirmativas y negativas. Así, la niña en mención manifiesta poder comprender “verbos de estado”, simples o compuestos, en oraciones afirmativas o negativas. A continuación presentamos detalladamente los rasgos observados:

**1) No reconoce flexión de “número plural” de un “Verbo de Estado Compuesto” y noción de “Sujeto Compuesto con adverbio de negación”.**

➤ *Obsérvese la lámina N° 88 (Ver Anexos, p. )*

**Estímulo**

*Ni la muchacha ni el muchacho están saltando*

**Respuesta**

*La muchacha está saltando y el muchacho está parado*

Como podemos darnos cuenta, si bien la niña reconoce la noción de “coordinación”, sin embargo, no se manifiesta en ella la flexión de plural del

verbo “*están saltando*”, así como los adverbios de negación “*ni*” que encabezan los sujetos coordinados. Por ello, la oración que corresponde a la respuesta dada mantiene la noción de coordinación pero con valor positivo “*y*”; además la oración dejó de ser “oración simple con 2 sujetos coordinados” para convertirse en “oración compleja con 2 estructuras verbales y 2 sujetos”; finalmente, ambas estructuras verbales no llevan flexión de número plural.

## 2) No reconoce Adverbio de Negación en una oración con Sujeto Expreso.

➤ *Obsérvese la lámina N° 98 (Ver Anexos, p. )*

### **Estímulo**

*La niña no está nadando*

### **Respuesta**

*La niña está nadando*

Si nos damos cuenta, la oración-estímulo es una oración que presenta adverbio de negación “no” y sujeto expreso. En este caso específico la niña manifiesta no reconocer dicho adverbio de negación. Al parecer, esto sucede sólo cuando el sujeto está presente fonológicamente en la oración.

Esto puede ser confirmado con los siguientes casos:

➤ *Obsérvese las láminas N° 86 y 87(Ver Anexos, p. )*

### **Estímulo**

86. “No es negro”

87. “No está corriendo”

### **Respuesta**

Señala fig. que corresponde a dicho estímulo

Señala fig. que corresponde a dicho estímulo

Como podemos apreciar, en estos dos últimos casos, la oración-estímulo es una oración que presenta adverbio de negación “no” pero con sujeto tácito. Al parecer, en contraste con el caso anterior, la ausencia del sujeto posibilita una comprensión adecuada de dicho adverbio de negación.

- **PREPOSICIONES**

Aquí se evalúa la comprensión de la noción de “ubicación” o “espacio” expresada en preposiciones tales como: “en”, “debajo”, “dentro”, “lado”, “entre” y “delante”. La niña reconoció un 50% del total de ellas. Este fue el rasgo observado:

**1) Reconoce asistemáticamente la noción “espacial”:**

➤ *Obsérvese las láminas N° 44, 47 y 48 (Ver Anexos, pp. ).*

| <b>Estímulo</b>                                  | <b>Respuesta</b>                             |
|--|--|
| 44. <i>En la mesa</i>                            | <i>Pelota debajo de la mesa</i>              |
| 47. <i>El niño está al <b>lado</b> del carro</i> | <i>El niño está debajo del carro</i>         |
| 48. <i>El gato está <b>entre</b> los carros</i>  | <i>Hay dos gatos. C/u encima de un carro</i> |

Como se puede apreciar, las respuestas en mención evidencian un no reconocimiento o no comprensión de la noción espacial “*al interior de*” o “*en ese lugar*” (“**en**”); “*al costado de*” (“**lado**”); y “*en medio de*” (“**entre**”).

➤ *Ahora obsérvese las láminas N° 45, 46 y 49 (Ver Anexos, pp. )*

| <b>Estímulo</b>                                  | <b>Respuesta</b>                                    |
|--|---|
| 45. <i>“Debajo de la mesa”</i>                   | <i>Señala fig. que corresponde a dicho estímulo</i> |
| 46. <i>“Dentro de la caja”</i>                   | <i>Señala fig. que corresponde a dicho estímulo</i> |
| 49. <i>“El perro está<br/>delante del carro”</i> | <i>Señala fig. que corresponde a dicho estímulo</i> |

Como podemos apreciar aquí, la niña manifiesta reconocer o comprender adecuadamente la noción espacial expresada en las preposiciones “**debajo**”, “**dentro**” y “**delante**”.

Esto nos hace pensar que la niña tiene un reconocimiento asistemático o no regular de la citada noción, es decir, en algunos casos manifiesta poseer un adecuada comprensión de la misma y en otros no.

- **PRONOMBRES INTERROGATIVOS**

Aquí se evaluó la comprensión de los siguientes pronombres interrogativos: “**Quién**”, “**Cuándo**” y “**Qué**”, en otras palabras, se examinó el reconocimiento de las nociones de “persona o sujeto”, “tiempo” y “cosa o hecho” que expresan los pronombres en mención. Se pudo observar que la niña manifestó tener una adecuada comprensión, es decir, al 100%, de las citadas nociones.

➤ *Obsérvese las láminas N° 82, 83 y 84(Ver Anexos, pp. )*

**Estímulo**

82. *¿quién está al lado de la mesa?*

83. *¿cuándo duermes?*

84. *¿qué comemos?*

**Respuesta**

*Señala fig.”Muchacho al lado de la mesa”*

*Señala fig.”La noche a través de ventana”*

*Señala fig. “Un pastel”*

### **3.1.2.2.1.3. A NIVEL DE LA SINTAXIS**

La descripción de la comprensión del componente Sintáctico, al igual que el Morfológico se hizo sobre la base de los resultados y el puntaje obtenido por la niña en dicho nivel a través de la aplicación del test de Carrow. A continuación se detalla la descripción de diversos aspectos sintácticos observables a través de la evaluación de la prueba en mención.

- **ORACIONES IMPERATIVAS SIMPLES**

Se evalúa aquí la comprensión de oraciones que expresan “orden o mandato” pero que están formadas por un solo verbo. Este fue el rasgo observado:

**1) No reconoce el adverbio de negación en una oración imperativa simple.-**



➤ *Obsérvese la lámina N° 90 (Ver Anexos, p. )*

**Estímulo**

90. *No crucen*

**Respuesta**

*El policía cruza de la mano con el niño*

Al parecer, la niña reconoce la 3ra. persona gramatical del plural implícita en la forma del verbo “cruce” (ellos / ellas), ya que señala la figura donde se ve a dos personas (el policía y el niño) que equivale a 3ra. persona plural; sin embargo, no identifica el adverbio de negación “no”.

➤ *Ahora obsérvese la lámina N° 89 (Ver Anexos, p. )*

**Estímulo**

89. *“Vete”*

**Respuesta**

*Señala fig. que corresponde a dicho estímulo*

Por lo tanto, a partir de estas observaciones, podemos afirmar que la niña reconoce la noción de “mandato u orden” siempre y cuando la oración es simple y afirmativa, tal y como lo demuestra la evaluación de la lámina N° 89.

- **“ADVERBIO DE NEGACIÓN” Y “COMPLEMENTO CIRCUNSTANCIAL DE LUGAR” EN ORACIONES SUBORDINADAS**

Se evalúa aquí la comprensión del adverbio de negación “no” y del complemento de lugar en oraciones subordinadas relativas, es decir, en oraciones que funcionan como modificadores de un nombre o sustantivo y aparecen inmediatamente después de éste. La niña demostró ser capaz de comprender adecuadamente el objeto de lugar en la oración subordinada, sin embargo, en la evaluación del adverbio de negación en dicha estructura sintáctica manifestó un problema. Así se observó el siguiente rasgo:

1) **Reconoce el concepto de “negación” y no reconoce el “objeto directo” de la oración subordinada.-**

➤ *Obsérvese la lámina N° 94 (Ver Anexos, p. )*

| <b>Estímulo</b>                               | <b>Respuesta</b>                     |
|---|--------------------------------------|
| 94. <i>“Señala el gato que no tiene ojos”</i> | <i>“Un gato que no tiene patas”.</i> |

Como podemos apreciar, la examinada reconoce el concepto de negación del adverbio “no”; pero, en lugar de distinguir en la oración subordinada el objeto directo “ojos”, distingue el objeto directo “patas”.

• **“OBJETO DIRECTO” Y “OBJETO INDIRECTO”**

Se evalúa la comprensión de las nociones de “objeto directo” y “objeto indirecto” en oraciones simples. La niña demostró reconocer dichas nociones.

➤ *Obsérvese la lámina N° 95*

| <b>Estímulo</b>                                     | <b>Respuesta</b>                               |
|---|--|
| 95. <i>Ella le enseña el muchacho a la muchacha</i> | <i>Señala fig. que corresponde al estímulo</i> |

• **SUSTANTIVOS CON DOS ADJETIVOS COMO MODIFICADORES**

Aquí se evalúa la comprensión de enunciados o frases en las cuales un mismo sustantivo es modificado simultáneamente por dos adjetivos enlazados por un elemento de coordinación ‘y’. Se pudo observar que la niña comprende este tipo de frases.

➤ *Obsérvese las láminas N° 96 y 97(Ver Anexos, pp. )*

| <b>Estímulo</b>                        | <b>Respuesta</b>                               |
|--|--|
| 96. <i>“una pelota grande y azul”</i>  | <i>Señala fig. que corresponde al estímulo</i> |
| 97. <i>“un carrito rojo y pequeño.</i> | <i>Señala fig. que corresponde al estímulo</i> |

- **ORACION IMPERATIVA COMPUESTA POR SUBORDINACIÓN ADVERBIAL CONDICIONAL**

Aquí se evalúa la comprensión de una oración compleja o compuesta, específicamente, una oración condicional, que a su vez expresa “orden o mandato”. La niña demostró no reconocer dicha estructura sintáctica. Así se observó el siguiente rasgo:

**1) No reconoce la oración imperativa compuesta.-**

➤ *Obsérvese la lámina N° 99 (Ver Anexos p. )*

**Estímulo**

99. “*Si eres la maestra, señala el perrito.  
Si no eres la maestra señala el osito*”

**Respuesta**

“*El perrito*”.

Como se puede apreciar, la niña demuestra no comprender la “oración imperativa compuesta”, es decir, no identifica la noción de “orden o mandato” al interior de una estructura sintáctica compuesta por un primer enunciado que sería la Oración Principal y un segundo enunciado que sería la Oración Subordinada Adverbial, la misma que se conecta a la anterior a través de un morfema condicional.

- **ORACIÓN IMPERATIVA COMPUESTA POR SUBORDINACIÓN SUSTANTIVA CON ADVERBIOS DE NEGACIÓN**

Aquí también se evalúa la comprensión de una oración compleja que expresa “mandato” pero con valor negativo. Este fue el rasgo observado:

**1) No reconoce la oración imperativa.-**

➤ *Obsérvese la lámina N° 100 (Ver Anexos, p. )*

**Estímulo**

100. “*Señala lo que no es ni la pelota ni la mesa*”

**Respuesta**

“*La mesa*”

Evidentemente, la niña no es capaz de reconocer la estructura de esta oración imperativa subordinada que se caracteriza por presentar dos sustantivos encabezados cada uno de ellos por un morfema de negación “ni”; y B) Expresa “Orden o Mandato”. Estos dos rasgos fusionados en una sola oración complejizan la comprensión de la misma, por lo tanto, la examinada demuestra no comprender dicha sintaxis.

- **ORACIONES YUXTAPUESTAS QUE EXPRESAN “ORDEN O MANDATO”**

Aquí se evalúa la comprensión de 2 oraciones yuxtapuestas afirmativas que expresan “mandato u orden”. Se puede observar que la niña no presenta ningún problema para la comprensión de este tipo de estructura sintáctica.

➤ *Obsérvese la lámina N° 101 (Ver Anexos, p. )*

**Estímulo**

101. *“Mira el tercer dibujo, luego enseñame el hijito de ese animal”*

**Respuesta**

*Señala fig. “Un perro pequeño”*

La examinada demuestra reconocer la estructura sintáctica en mención, ya que el tercer dibujo, obviamente, correspondía a “un perro grande”, por consiguiente el hijito de ese animal debía ser “un perro pequeño”.

### 3.1.2.2.2. **EN LA EXPRESIÓN ORAL**

La descripción de la competencia lingüística a nivel de la expresión oral de la niña se remitirá únicamente al componente Fonético-Fonológico. Esto se explica porque la producción oral de la niña era nula o casi nula, especialmente a nivel espontáneo pero también a nivel dirigido. La descripción en mención se realizará sobre la base de la

evaluación del TEST de ELA – ALBOR, el que se define como una prueba de articulación. Por ello, aquí se presentan los procesos fonético-fonológicos observados en la producción oral a través de la aplicación de la prueba en mención.. Los procesos señalados se exponen al interior de diferentes grupos de fonemas.

- 1) Fonemas Bilabiales:** Proceso de *SUPRESION* en los fonemas / p / y / b /
- | <b>Inicial</b> | <b>Media</b> | <b>Final Inv.</b> |
|----------------|--------------|-------------------|
| pelota > alota | _____        | stop > aestó      |
| _____          | _____        | submarino > arino |
- 2) Fonemas Dentales:** Proceso de *SUSTITUCIÓN* en los fonemas / d / y / t /
- | <b>Inicial</b> | <b>Media</b> | <b>Final Inv.</b> |
|----------------|--------------|-------------------|
| _____          | _____        | red > esh         |
| _____          | _____        | robot > abós      |
- 3) Fonemas Labio-dentales:** Proceso de *SUSTITUCIÓN* en el fonema / f /
- | <b>Inicial</b> | <b>Media</b> | <b>Final Inv.</b> |
|----------------|--------------|-------------------|
| foca > soca    | _____        | _____             |
- 4) Fonemas Alveolares:** Proceso de *SUPRESIÓN* y de *SUSTITUCIÓN*

***SUPRESIÓN:*** En los fonemas / s / , / l / , / n / y / r / (simple) y (múltiple)

| <b>Inicial</b>         | <b>Media</b> | <b>Final Inv.</b>        |
|------------------------|--------------|--------------------------|
| _____                  | _____        | velas>vela / cesta >seta |
| _____                  | bolso > boso | _____                    |
| narís > arís           | _____        | _____                    |
| _____                  | árbol > ábol | _____                    |
| rueda>ueda /ratón>atón | _____        | _____                    |

***SUSTITUCIÓN:*** En los fonemas / l / / n / y / r / (mult.)

| <b>Inicial</b> | <b>Media</b> | <b>Final Inv.</b> |
|----------------|--------------|-------------------|
| luna > muna    | pala > pada  | _____             |
| _____          | _____        | montaña > apaña   |
| _____          | perro > pero | _____             |

**5) Fonemas Palatales:** Procesos de SUPRESIÓN, SUSTITUCIÓN e INSERCIÓN.

| <i><b>SUPRESIÓN</b></i>   | <b>Inicial</b> | <b>Media</b>   | <b>Final Inv.</b> |
|---------------------------|----------------|----------------|-------------------|
| / ch /                    | chupete > pete | _____          | _____             |
| / y /                     | yogur > arur   | _____          | _____             |
| <i><b>SUSTITUCIÓN</b></i> | <b>Inicial</b> | <b>Media</b>   | <b>Final Inv.</b> |
| / y /                     | _____          | payaso > abaso | _____             |
| <i><b>INSERCIÓN</b></i>   | <b>Inicial</b> | <b>Media</b>   | <b>Final Inv.</b> |
| / ñ /                     | ñu > añú       | _____          | _____             |

**6) Fonemas Velares:** Proceso de SUPRESIÓN y DE SUSTITUCIÓN

| <i><b>SUPRESIÓN</b></i>   | <b>Inicial</b>    | <b>Media</b>  | <b>Final Inv.</b> |
|---------------------------|-------------------|---------------|-------------------|
| / k /                     | kampana > apana   | _____         | _____             |
|                           | karakol > ayakol  | _____         | _____             |
| / j /                     | jirafa > abafa    | _____         | _____             |
| / x /                     | xilófono > aunono |               |                   |
| <i><b>SUSTITUCIÓN</b></i> | <b>Inicial</b>    | <b>Media</b>  | <b>Final Inv.</b> |
| / x /                     | _____             | taxi > tastis | _____             |

**7) Sinfones con ‘L’:** Procesos de SUPRESIÓN y DE SUSTITUCIÓN.

| <i><b>SUPRESIÓN</b></i>   | <b>Inicial</b>       | <b>Media/Final</b>   |
|---------------------------|----------------------|----------------------|
| / bl /                    | blusa > lusa (parc.) | _____                |
| / cl /                    | clabo > abo (total)  | _____                |
| / fl /                    |                      | infla > infa (parc.) |
| / pl /                    | pluma > luma (parc.) | sopla > sopa (parc.) |
| <i><b>SUSTITUCIÓN</b></i> | <b>Inicial</b>       | <b>Media/Final</b>   |
| / gl /                    | globo > robo         | iglesia > orensia    |

**8) Sinfones con ‘R’:** Procesos de SUPRESIÓN y SUSTITUCIÓN.

| <i><b>SUPRESIÓN</b></i> | <b>Inicial</b>       | <b>Media/Final</b>         |
|-------------------------|----------------------|----------------------------|
| / br /                  | braso > baso (parc.) | libro > libo (parc.)       |
| / cr /                  | _____                | micrófono > mófono (total) |

|                    |                             |                              |
|--------------------|-----------------------------|------------------------------|
| / dr /             | <b>dragón</b> > agón(total) | _____                        |
| / fr /             | _____                       | <b>cofre</b> > ofue(parc.)   |
| / tr /             | _____                       | <b>letras</b> > letas(parc.) |
| / pr /             | <b>preso</b> > peso(parc.)  | <b>compra</b> > copa         |
| / gr /             | <b>grífo</b> > ífo(total)   | <b>tigre</b> > tigue(parc.)  |
| <b>SUSTITUCIÓN</b> | <b>Inicial</b>              | <b>Media/Final</b>           |
| / cr /             | <b>cruz</b> > tus           | _____                        |
| / dr /             | _____                       | <b>ladriyo</b> > ayiyo       |
| / fr /             | <b>fruta</b> > suta         | _____                        |

**9) Grupo Vocálico:** Procesos de MONOPTONGACIÓN, INSERCIÓN de CONSONANTE y SUSTITUCIÓN.

**MONOPTONGACIÓN**

- / ae / Ej. **paella** > **ella**
- / eu / Ej. **europa** > **aropa**
- / ui / Ej. **buitre** > **nipre**
- / ia / Ej. **llubia** > **lluba**
- / ue / Ej. **punte** > **tente**

**SUSTITUCIÓN**

- / eo / Ej. **león** > **aón**

**INSERCIÓN DE CONSONANTE**

- / ai / Ej. **maís** > **arís**
- / io / Ej. **indio** > **íno**
- / uo / Ej. **búho** > **búro**

Como parte de la descripción de la competencia lingüística de la niña a nivel de la expresión oral podemos acotar que entre los fonemas consonánticos anteriores presenta un mayor número de dificultades en la articulación de las consonantes alveolares, mas no así en las dentales y labiales; asimismo, al interior de las consonantes posteriores,

como las palatales y velares, se observa un fuerte número de dificultades. De otro lado, la producción de los grupos consonánticos o sinfonos con “l” y “r” es totalmente nula. Finalmente, de todos los grupos vocálicos evaluados sólo “ei” y “ie” son articulados adecuadamente.

### **3.1.2.3. COMENTARIO DE LA DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA**

En esta parte del presente capítulo haremos un contraste entre la competencia lingüística a nivel de la *Comprensión Auditiva* y la competencia lingüística a nivel de la *Expresión Oral* manifestada por la niña.

#### **3.1.2.3.1. NIVEL DE COMPRENSIÓN**

Aquí se tomará en cuenta la comprensión sólo del nivel Léxico y del nivel Gramatical (Morfológico y Sintáctico) ya que según el marco teórico las principales dificultades de la recepción o decodificación verbal se presentan en estos dos componentes lingüísticos

##### **3.1.2.3.1.1. COMPONENTE LÉXICO**

Aquí presentaremos, en primer lugar, el comentario de la descripción lingüística de las denominadas *Categorías Léxicas* y , en segundo lugar, el de las *Categorías Funcionales*.

A partir de los resultados obtenidos en los test utilizados en la evaluación del componente léxico, se observa la existencia de un desfase o retraso en el desarrollo del léxico de aproximadamente 1 año. Esto se manifiesta en la no similaridad de las respuestas obtenidas en las diferentes categorías gramaticales evaluadas en el test del Peabody y en el de Carrow.



## ❖ CATEGORÍAS LÉXICAS

### ➤ SUSTANTIVOS

Hay mayor comprensión de sustantivos, el mismo que equivale a un 75% del vocabulario total evaluado. Sin embargo, entre los sustantivos no reconocidos se observan dos situaciones:

La primera comprende algunos casos en los cuales hay reconocimiento de la raíz semántica, pero no reconocimiento del morfema flexivo de género, de la ubicación espacial adecuada, y del morfema derivativo. En efecto, ante los estímulos “muchacha”, “aquí está una estrella, ahora señala la botella que está a la izquierda” y “Pescador”, la niña presenta las siguientes respuestas: Señala fig. “muchacho”, señala fig. “botella que está a la derecha”, y señala fig. “un pescado”, respectivamente.

La segunda comprende un caso en el que no hay reconocimiento de la raíz semántica y tampoco del el morfema derivativo. Así, frente al estímulo “campesino” la niña señala como respuesta la figura “Vacas y toros en un pueblo”.

### ➤ ADJETIVOS CALIFICATIVOS

Se observa que en el test del Peabody no reconoció los adjetivos calificativos en grado positivo ya que, según la tabla de puntaje, dichos adjetivos suelen corresponder a una edad madurativa de 8,6 años de edad. Sin embargo, en el test de Carrow hay reconocimiento de las siguientes nociones semánticas expresadas en dicha categoría gramatical: “Color”, “textura”, “velocidad”, “ semejanza” y “diferencia”; aunque la noción de tamaño, tanto para los adjetivos en grado positivo como en grado superlativo relativo, a veces es reconocida y otras, no. Obsérvense los siguientes ejes:

| <b>Estímulo</b>   | <b>Respuesta</b>   |
|-------------------|--|
| 14. “grande”      | “una rama” /En lugar de fig. “un árbol   |
| 16. “chica”       | Respuesta adecuada)  |
| 55. “más alta”    | “dos niñas de igual tamaño”/ En lugar de fig. “la maestra<br>más alta que la niña” |
| 54. “más pequeño” | (Respuesta adecuada)   |

➤ **ADJETIVOS DETERMINATIVOS**

En los adjetivos determinativos se observa reconocimiento de algo más del 50% del vocabulario total evaluado. Entre los no reconocidos se presentan dos casos:

En el primero hay sustitución de un “adjetivo indefinido” por un “adjetivo numeral cardinal”; esto se manifiesta cuando frente al estímulo “muchos” la niña señala como respuesta la fig. “Dos pescados”. En el segundo, hay un no reconocimiento de la noción de “orden o secuencia jerarquizada” expresada en un adjetivo determinativo; por ejemplo, al preguntársele por el “segundo perro”, la niña señaló la figura que corresponde al primer perro.

➤ **VERBOS**

En relación con los verbos, se observa que reconoce verbos en tiempo presente progresivo(gerundio), aproximadamente, en un 90%. Con respecto a los denominados “verbos de estado” hay un reconocimiento adecuado de algo más del 50% del total que fue evaluado y presentado en unidades sintácticas simples y compuestas, afirmativas y negativas.

❖ **CATEGORÍAS FUNCIONALES**

➤ **LOS ADVERBIOS**

En los adverbios se observa que aquellos que están asociados a la noción de “espacio” y “modo o manera”, son reconocidos a veces y otras, no. Es decir, se manifiesta una comprensión asistemática de dichas nociones. Por ejemplo, el adverbio “arriba” fue reconocido como tal, mientras que “(...)al medio de(...)” no fue identificado; de igual manera, frente al estímulo “Suavemente” la respuesta de la niña fue adecuada, sin embargo, ante el estímulo “fácilmente” su respuesta fue inadecuada

➤ **LAS PREPOSICIONES**

Se observa un reconocimiento asistemático de la noción “espacial” expresada en las preposiciones evaluadas. En otras palabras, la niña reconoce dicha noción sólo en algunos casos (aprox. un 50%) y en otros, no (aprox. un 50%).

➤ **LOS PRONOMBRES INTERROGATIVOS**

Se evaluó solamente las nociones de “persona o sujeto”, “tiempo” y “cosa” expresadas en los pronombres interrogativos “Quién”, “Cuándo” y “Qué”, respectivamente. Al respecto la niña demostró reconocer dichas nociones.

### **3.1.2.3.1.2. COMPONENTE MORFOLÓGICO**

Se observa, en líneas generales, un mayor atraso en este componente que en el Léxico. Esto se manifiesta en una serie de dificultades para reconocer flexiones de número, género, tiempo y voz.

#### **3.1.2.3.1.2.1. EL NÚMERO**

En primer lugar, presentaremos las características de la flexión de “número” en las categorías nominales: Sustantivos y Pronombres (Personales y Demostrativos), y , en segundo lugar, en las categorías verbales (Verbos).

## ❖ **EN CATEGORÍAS NOMINALES**

### ➤ **EN SUSTANTIVOS**

Con respecto al número, en los Sustantivos se observan dos situaciones: En la primera se presenta inestabilidad en el reconocimiento de la noción de “plural”, por ejemplo, la niña reconoce “sacos” pero no reconoce “mesas”; y en la segunda, se reconoce el “plural” pero no la figura, es así que frente al estímulo “pelotas” la examinada señaló la figura que contiene a “*2 mitades desiguales de círculo*”.

### ➤ **EN PRONOMBRES PERSONALES**

En relación al número en los Pronombres Personales, se puede observar que la noción de “plural” es reconocida siempre y cuando dicho pronombre aparece expreso, sin embargo, cuando es tácito, no hay un reconocimiento de la misma que se presenta sólo en la flexión verbal. Por ejemplo, frente al estímulo “ellos” la niña responde adecuadamente, en cambio, ante el estímulo “comen manzanas” la respuesta fue inadecuada ya que señaló la figura que contiene a “Dos niñas: una come manzana y la otra no”.

### ➤ **EN PRONOMBRES DEMOSTRATIVOS**

De otro lado, y en contraste con las anteriores categorías nominales, se observó un adecuado reconocimiento de la noción de “número” expresada en los Pronombres Demostrativos, también llamados deícticos o “señalizadores”. Aquí se evaluaron solamente los que refieren a “distancia pequeña” y “distancia media”.

## ❖ **EN CATEGORÍAS VERBALES**

### ➤ **EN EL VERBO**

El reconocimiento de la noción de “número” en los verbos en general es inestable. En efecto, la niña manifiesta comprender verbos simples, por ejemplo: “duerme” y “tiene helado”; en cambio, en los verbos de estado compuestos, en tiempo presente progresivo, se observan dos conductas: En la primera, si se le pide singular responde con plural, por ejemplo, frente a los estímulos “*está comiendo*” y “*ella está yendo de compras*” se señaló como respuestas las figuras “*Dos ovejas están comiendo el pasto*” y “*La mamá y el niño están comprando*”, respectivamente. En la segunda conducta, sucede a la inversa, si se le pide plural responde con singular, por ejemplo, ante el estímulo “*están comiendo*” la niña señala la figura que contiene “*El niño lleva peces*”. En otras palabras, la niña manifiesta confundir las nociones de número “plural” y “singular” en el verbo de estado compuesto.

### **3.1.2.3.1.2.2. EL GÉNERO**

#### **➤ PRONOMBRES PERSONALES**

Al igual que en el número, se observa una mediana comprensión del género en los pronombres personales, aproximadamente un 65%, del total evaluado. Sin embargo, en el 35% restante la niña manifiesta un reconocimiento asistemático de la noción de género “femenino” y “masculino” en dicha categoría gramatical. En otras palabras, podríamos afirmar que la flexión de género en el pronombre personal es comprendida cuando dicho pronombre aparece en rol de Sujeto, pero cuando cumple la función de objeto, no es comprendida. Para ello, obsérvese los siguientes ejemplos, en los cuales el primero manifiesta un no reconocimiento del pronombre personal, mientras que en los dos últimos si se observa un reconocimiento adecuado.

**Estímulo**

**Respuesta**

*“mamá le da la pelota a ella”*  
*“ella”*  
*“él”*

*Señala la fig. “mamá le da la pelota a él”*  
*Señala la fig. que corresponde al estímulo*  
*Señala la fig. que corresponde al estímulo*

### **3.1.2.3.1.2.3. EL TIEMPO**

#### **➤ EL VERBO**

En relación al morfema flexivo de tiempo, típico del verbo, la niña manifestó tener una serie de dificultades para su comprensión, por lo tanto, demostró un reconocimiento adecuado de dicha flexión verbal sólo en un 30% del total de estructuras verbales evaluadas. En las dificultades en mención se observaron cuatro situaciones: En la primera, hay confusión del tiempo “Presente Progresivo” por el de “Futuro”, por ejemplo, frente al estímulo *“La muchacha está cosiendo”* la respuesta de la niña fue señalar la figura *“la muchacha va a coser a máquina”* la cual expresa una acción en tiempo futuro; esto podría explicarse porque como el “presente progresivo” equivale a una acción que si bien se realiza en el presente pero no está concluida puede ser percibida como que recién se concreta en el futuro. En la segunda, se presenta confusión del tiempo “Presente Perfecto” por el de “Presente Progresivo”, por ejemplo, frente al estímulo *“El león ha comido”* la respuesta de la niña fue señalar la figura *“El león está comiendo”*; al parecer, si bien reconoce adecuadamente la noción de tiempo “presente”, la distinción de las variantes de dicha noción de tiempo verbal, aún no es lo suficientemente clara. En la tercera, se observa confusión del tiempo “Futuro Compuesto” por el de “Pasado Simple”, en efecto, ante el estímulo *“El va a golpear la pelota”* la respuesta de la niña fue señalar la figura *“Él golpeó la pelota”* que, obviamente, expresa tiempo pretérito indefinido (pasado simple); posiblemente, esto se deba al hecho de que, al parecer, la niña distingue

solamente los tiempos “Presente Compuesto” y “Pasado Simple”, tal y como se puede confirmar a través de la evaluación de los estímulos “*La muchacha está saltando*” y “*El hombre pintó la casa*”, cuyas respuestas manifestaron comprensión o reconocimiento adecuado de dichos tiempos verbales. En la cuarta y última situación se observa confusión del tiempo “Pasado Compuesto” por el de “Presente Progresivo”, es decir, la niña confunde una acción ya terminada con otra que expresa presente en progresión, así, ante el estímulo “*el hombre ha estado cortando los árboles*”, la niña responde señalando la figura “El hombre está cortando los árboles”

#### **3.1.2.3.1.2.4. LA VOZ**

##### **➤ EL VERBO**

En relación al accidente gramatical de voz, también típica del verbo, al igual que la flexión de tiempo, se observó dos situaciones curiosas: En la primera, la niña manifiesta reconocer o comprender adecuadamente la noción de Voz Pasiva, sin embargo, presenta un reconocimiento asistemático de la noción de Voz Activa. Por ejemplo, una oración en voz pasiva como “*El burrito es cargado por el hombre*” es comprendida sin ningún problema por la niña; en cambio, en el caso de oraciones en Voz Activa como “*Él la empuja a ella*” cuya respuesta evidenció una adecuada comprensión, y “*El carro choca con el tren*” cuya respuesta fue inadecuada ya que se señala como tal la figura “*El tren choca con el carro*”, se puede inferir que el reconocimiento de la Voz Pasiva se da a veces, y otras, no.

### **3.1.2.3.1.3. COMPONENTE SINTÁCTICO**

Aquí se presenta el comentario de la comprensión de varios tipos de estructura sintáctica, tales como: Sintagmas Verbales en Modo Imperativo (Afirmativos, Negativos, Simples y Compuestos), Sintagmas con dos modificadores (Oraciones con dos objetos verbales y Frases Nominales con dos adjetivos-modificadores) y Sintagmas Verbales Negativos con Verbos de Estado Compuestos.

#### **➤ SINTAGMAS VERBALES EN MODO IMPERATIVO**

En relación a los sintagmas verbales en modo imperativo se presentan dos situaciones. En la primera, que comprende a aquellos que expresan afirmación y que pueden ser simples o compuestos, se observa: Por un lado, un reconocimiento de los sintagmas verbales simples y de los sintagmas verbales compuestos sólo por subordinación relativa o por yuxtaposición; por ejemplo, frente a los estímulos “*Vete*”(Oración imperativa simple), “*Señala el carro que va por la pista*”(Oración imperativa compuesta por subordinación relativa) y “*Mira el tercer dibujo, luego enséñame el hijito de ese animal*” las respuestas fueron adecuadas; de otro lado, se observa un no reconocimiento de la oración imperativa compuesta por subordinación adverbial, por ejemplo, frente al estímulo “*Si eres la maestra señala el perrito; sino señala el osito*” la respuesta fue inadecuada ya que la niña señaló la figura “*El perrito*” en lugar de la figura “*El osito*”, evidentemente, ella aún no puede identificar la noción de “orden o mandato” al interior de una estructura sintáctica compuesta por Oración Principal + Oración Subordinada Adverbial, la misma que se conecta a la anterior a través de un morfema condicional.



En la segunda, que comprende a las oraciones imperativas que expresan negación y que también pueden ser simples o compuestas, se observa un no reconocimiento de las mismas; por ejemplo, ante los estímulos “*No crucen*”, “*Señala el gato que no tiene ojos*” y “*Señala lo que no es ni la pelota ni la mesa*” las respuestas fueron inadecuadas, ya que la niña señaló las figuras “*El policía está cruzando la calle con un niño*”, “*Un gato sin patas*” y “*La mesa*”, respectivamente, con la salvedad de que para el segundo estímulo en mención si bien la niña evidenció reconocer la noción de “objeto directo”, no identificó su tipo.

Por lo tanto, a partir de estas observaciones, podemos generalizar y concluir que la niña reconoce la noción de “mandato u orden” siempre y cuando la oración imperativa es “afirmativa”, ya que cuando es “negativa” no identifica dicha noción.

### ➤ **SINTAGMAS CON DOS MODIFICADORES**

Con respecto a las estructuras sintácticas con dos modificadores, se presentan dos situaciones: Oraciones con dos objetos verbales y Frases Nominales con dos adjetivos. En la primera, se puede observar un reconocimiento adecuado de las nociones de “objeto directo” y “objeto indirecto”, por ejemplo, frente al estímulo “*Ella le enseña el muchacho a la muchacha*”, donde “*el muchacho*” es el O.D. y “*a la muchacha*” es el O.I., la respuesta fue adecuada. En la segunda situación, también se observa un reconocimiento adecuado de los dos adjetivos calificativos que cumplen el rol de modificadores de un mismo sustantivo.

➤ **SINTAGMAS CON ADVERBIO DE NEGACIÓN Y VERBOS DE ESTADO**  
**COMPUESTOS**

En relación a los “verbos de estado compuestos” que presentan adverbio de negación” se presentan dos casos: Aquellos con “Sujeto Simple” y los de “Sujeto Compuesto”. Para el primer caso, podemos concluir lo siguiente: Si La oración presenta a la vez “sujeto expreso” y el adverbio de negación “no” aparece delante de un “verbo de estado compuesto”, entonces, no hay un reconocimiento del adverbio de negación “no”, por ejemplo, frente al estímulo “*La niña no está nadando*” se señala como respuesta la figura “*La niña está nadando*”; en cambio, si la oración presenta “sujeto tácito” y el adverbio de negación “no” también aparece delante de un “verbo de estado compuesto”, entonces, hay un reconocimiento del adverbio de negación “no”, por ejemplo, ante el estímulo “*No está corriendo*” la respuesta es adecuada. Para el segundo caso, es decir, cuando la oración presenta verbo de estado compuesto y el adverbio de negación aparece en un sujeto compuesto, se observa que dicho adverbio de negación no es reconocido por la niña, por ejemplo, ante el estímulo “*Ni la muchacha, ni el muchacho están saltando*” la respuesta es señalar la figura: “*La muchacha está saltando y el muchacho está parado*”, cuya respuesta es inadecuada.

**3.1.2.3.2. NIVEL DE EXPRESIÓN**

En este nivel se hará un comentario de la descripción de la competencia lingüística observada en la evaluación del componente Fonético-Fonológico. En este se observaron tres principales procesos: Supresión, Sustitución y Epéntesis; sin embargo, podemos

darnos cuenta de que el primero es el que más predomina. El comentario en mención se realizará sobre la base de la presentación de los sub-procesos comprendidos en cada uno de los tres procesos fonéticos-fonológicos ya mencionados.

### **3.1.2.3.2.1. PROCESO DE SUPRESIÓN**

El proceso de Supresión fue identificado a nivel de palabras, de sílabas y de grupos consonánticos y vocálicos.

#### **❖ A NIVEL DE PALABRAS**

Se observan los siguientes subprocesos :

##### **➤ Elisión de la sílaba átona en inicial de palabras de más de dos sílabas**

Se refiere a la supresión de la sílaba que al interior de la palabra no lleva la mayor fuerza de voz o acento. Veamos a continuación los siguientes ejemplos:

|                      |   |          |
|----------------------|---|----------|
| / <b>ch</b> upete/   | > | /pete/   |
| / <b>sub</b> marino/ | > | /arino/  |
| / <b>xil</b> ófono/  | > | /aunono/ |
| / <b>micr</b> ófono/ | > | /mófono/ |

##### **➤ Armonización de consonantes**

Se define como la duplicación de la consonante que al interior de una palabra le es más familiar a la niña, para efectos de producción oral o articulación. Esto se presenta cuando hay una consonante de difícil pronunciación, por lo tanto, es sustituida por otra que si bien forma parte de la palabra es de más fácil pronunciación.

Véase los siguientes ejemplos:

|            |   |          |
|------------|---|----------|
| /silófono/ | > | /aunono/ |
| /ladriyo/  | > | /ayiyo   |
| /puente/   | > | /tente/  |
| /taksi/    | > | /tastis/ |

## ❖ A NIVEL DE SÍLABAS

### ➤ **Omisión de la consonante inicial (ataque)**

Se suprime la consonante inicial de palabra. Obsérvese los siguientes ejemplos:

|            |   |          |
|------------|---|----------|
| /narís /   | > | /arís/   |
| /ratón/    | > | /atón/   |
| /payaso /  | > | /abaso/  |
| /montaña / | > | /apaña/  |
| /kampana/  | > | /apana/  |
| /karakol / | > | /ayakol/ |
| /jirafa/   | > | /abafa/  |
| /ladriyo/  | > | /ayiyo/  |
| /león /    | > | /aón/    |
| /indio/    | > | /íno/    |
| /cofre/    | > | /ofue/   |
| /maís/     | > | /arís/   |
| /indio/    | > | /ino/    |

### ➤ **Omisión de consonante final (coda)**

Se suprime la consonante en posición final de palabra. Observar los ejemplos:

|          |   |        |
|----------|---|--------|
| /belas/  | > | /bela/ |
| /cesta/  | > | /seta/ |
| /bolso/  | > | /boso/ |
| árbol/   | > | /ábol/ |
| /compra/ | > | /copa/ |

### ➤ **Coalescencia de sílaba**

Cuando consonante y vocal aparecen juntas a inicio de palabra y se simplifican o una vocal, la cual es diferente a la que aparece inicialmente. Así, por ejemplo, tenemos:

a) Serie CV:

|                   |   |                  |
|-------------------|---|------------------|
| /pe <b>l</b> ota/ | > | /a <b>l</b> ota/ |
| /ro <b>b</b> ot/  | > | /a <b>b</b> ós/  |
| /yo <b>g</b> ur/  | > | /a <b>r</b> ur/  |

b) Serie CVC

|                    |   |                  |
|--------------------|---|------------------|
| /ka <b>m</b> pana/ | > | /a <b>p</b> ana/ |
| /mo <b>n</b> taña/ | > | /a <b>p</b> aña/ |

## ❖ A NIVEL DE GRUPOS CONSONÁNTICOS Y VOCÁLICOS

### ➤ Reducción de grupos consonánticos

Nos referimos a dos consonantes que aparecen formando parte de la misma sílaba y que se reducen o simplifican a una sola. En este subproceso se observan dos casos:

#### a) Eliminación de consonante oclusiva bilabial y conservación de la líquida:

Este es un caso relativamente extraño, porque lo frecuente es que se elida la líquida.

|                  |   |        |
|------------------|---|--------|
| /b <b>l</b> usa/ | > | /lusa/ |
| /p <b>l</b> uma/ | > | /luma/ |

#### b) Eliminación de consonante líquida:

Aquí nos referimos a la supresión de la consonante que bien puede ser “líquida” o “vibrante”.

|                   |   |         |
|-------------------|---|---------|
| /in <b>l</b> a/   | > | /infa/  |
| /so <b>pl</b> a/  | > | /sopa/  |
| /bra <b>s</b> o/  | > | /baso/  |
| /li <b>b</b> ro/  | > | /libo/  |
| /pre <b>s</b> o/  | > | /peso/  |
| /co <b>f</b> re/  | > | /cofue/ |
| /le <b>t</b> ras/ | > | /letas/ |
| /com <b>pr</b> a/ | > | /copa/  |
| /ti <b>g</b> re/  | > | /tigüe/ |

➤ **Coalescencia de grupos consonánticos**

|            |   |           |
|------------|---|-----------|
| /globo/    | > | /robo/    |
| /iglesia/  | > | /orensia/ |
| /crus/     | > | /tus/     |
| /fruta /   | > | /suta/    |
| /ladriyo / | > | /ayiyo/   |

➤ **Elisión de un grupo consonántico**

|             |   |          |
|-------------|---|----------|
| /klabo/     | > | /abo/    |
| /dragón/    | > | /agón/   |
| /micrófono/ | > | /mófono/ |
| /grifo/     | > | /ifo/    |

➤ **Reducción de grupos vocálicos (Monoptongación)**

Dos vocales se hacen una sola, tal y como se observa en los siguientes ejemplos:

|           |   |         |
|-----------|---|---------|
| /paella/  | > | /ella/  |
| /europa/  | > | /aropa/ |
| /buitre / | > | /nipse/ |
| /llubia/  | > | /lluba  |
| /puente/  | > | /tente/ |
| /indio /  | > | /ino/   |

### **3.1.2.3.2.2. PROCESO DE EPÉNTESIS O INSERCIÓN**

Este fue el segundo proceso observado en la niña. Se presenta cuando se inserta un nuevo fonema al interior de una palabra, tal y como se puede apreciar a través de los siguientes ejemplos:

|           |   |           |
|-----------|---|-----------|
| /iglesia/ | > | /orensia/ |
| /ñu/      | > | /añú/     |
| /búo/     | > | /buro/    |
| /maís/    | > | /arís/    |

### **3.1.2.3.2.3. PROCESO DE SUSTITUCIÓN**

Este fue el tercer proceso también observado en la niña. Al interior de éste se identificaron los siguientes subprocesos:

➤ **Posteriorización de la consonante dental /t/ y la labiodental /f/**

se articulan como s. En otras palabras, /t / y /f / se convierten en una consonante + posterior. Veamos a continuación los ejemplos presentados.

/ robot/ > /abós/

/foca/ > /soca/

➤ **Sustitución de la lateral por una consonante del mismo modo de articulación que la consonante contigua**

/ luna/ > /muna/

/pala/ > /pada/

➤ **Adelantamiento de consonante**

/payaso/ > /abaso/

Evidentemente, el proceso de supresión es el que se presenta de manera más recurrente en la muestra analizada. Se esperaría que estas eliminaciones estén presentes en un niño de 4 años, sin embargo, como una muestra de evidente retraso en el desarrollo del lenguaje el niño con TEL, todavía las mantiene o hace uso de ellas a la edad de 5,7 años.

### 3.2. MUESTRA N° 2

#### 3.2.1. FICHA DE DATOS

| Nombre |              | Centro                                | Localidad                |   |
|--------|--------------|---------------------------------------|--------------------------|---|
| Johao  |              | CEE “La Sagrada Familia”              | Magdalena del Mar - Lima |   |
| Edad   | Grado        | Diagnóstico                           | Nivel Socio-Económico    | Observaciones                                   |
| 10,7   | 3ro-Primaria | Trastorno del Desarrollo del Lenguaje | Medio                    | Problemas del lenguaje desde los 6 años de edad |

#### 3.2.2. APLICACIÓN DE PRUEBAS NO ESTÁNDAR

Al niño se le evaluó casi exclusivamente el nivel de la *Expresión Oral* a través de la aplicación de pruebas no-estándar. Esto se justifica por el hecho de que si bien el examinado presentaba dificultades tanto en la *comprensión auditiva* como en la *producción oral*, los mayores problemas se percibieron en la *comprensión verbal*, la cual evidenció ser demasiado limitada y en muchos casos nula. Por ello, optamos por evaluar la expresión verbal oral, pero haciendo uso ya no de pruebas formales o test sino más bien de evaluaciones no estándares, a través de las cuales se logró aprovechar el rico lenguaje espontáneo del niño, en contraste con la muestra N° 1, la niña Fiorella Awa, la que demostró serias dificultades a nivel de la *Expresión Oral* espontánea. Los únicos test estándar que se le aplicaron fueron: El Peabody, que permitió confirmar su deficiente comprensión auditiva en el nivel léxico; y EL ITPA, gracias al cual se tuvo una visión general de todas sus habilidades psicolingüísticas, incluyendo el proceso de Comprensión y Expresión Verbal.



### 3.2.2.1. DESCRIPCIÓN DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA :

#### ❖ PREGUNTAS SENCILLAS SOBRE TEMAS CONOCIDOS POR EL NIÑO

En esta evaluación se le formulan al niño varias preguntas relacionadas con temas que les son familiares. Se observa la presencia de los siguientes rasgos:

##### ➤ A NIVEL FONÉTICO-FONOLÓGICO:

- SUPRESIÓN:

- a) /drújula/ < /esdrújula/
- b) /nego/ < /negro/
- c) /seña, seña... seña./ < /enseña, enseña... enseña/
- d) /pa/ < /para/
- e) /atás/ < /atrás/
- f) /buela/ < /abuela/

##### ➤ A NIVEL LÉXICO:

- EXPRESIONES ECOLÁLICAS:

- a) “**Tiene** buzo, **tiene** buzo y **tiene** zapato blanco. Y **tiene** cartuchera de Winie Poo y **tiene** deee... cuadernos y **tiene** mochila”.
- b) “**Tiene** la casaca negra y **tiene** mandil y **tiene** pantalón y **tiene** bota y **tiene** zapatito. Y **tiene** lápiz en su mano y **tiene** mano y **tiene** cara y **tiene** bolsillo y **tiene** mandil y **tiene** bolso.”
- c) “*después compró esos panes para comer y después compró esos panes para comer y después*”
- d) “**Tiene** polo manga larga. **Tiene** física azul”
- e) “*Se queda en su trabajo y viene y se queda en su trabajo*”

- INTERRUPCIONES:
  - a) “*Es grande y... y... y de premio me cogí a mí (...)*”
  - b) “*¿Cómo se llama?... ¡el Winter!*”
  - c) “*(...) y... y... y... ¿Cómo se llama?*”
  - d) “*Se llamaba estee... esteee... esteee... este ¿cómo se llamaba? Lucho*”
  - e) “*(...) tienee... tiene estee...tiene su pelo así corto*”
  - f) “*(...) y tieneee...y tieneee... eh... bolsillo. Y es flaco... y... y...juego*”
  - g) “*(...) y...y...y...se va otro sitio...se va*”
  - h) “*(...) esteee... esteee... así esteee jean*”
  - i) “*Lento... tieneee...tiene pelo así chiquito*”
  - j) “*Tiene pantalón... esteee...así...así*”
  - k) “*(...) y tiene ...tiene ... tiene camisa adentro*”.
- PARAFASIAS SEMÁNTICAS:
  - a) “*Tiene física azul*” < “*Tiene uniforme de educación física azul*”
- PARAFASIAS VERBALES:
  - a) “*Cabeza del zodiaco*” < “*Caballero del zodiaco*”
    - A NIVEL MORFOSINTÁCTICO
- DISINTAXIA:
  - a) “*Mi mamá le estaba pegando porque a mí me llevó al hospital y no había plata nunca*” < *Mi mamá le estaba pegando porque no había plata para llevarme al hospital*”

b) “*de premio me cogí a mí a sacar para hacer el eso*” < “*me escogieron a mí [para un juego] y me dieron de premio[un chocolate winter]*”

- DOBLE MARCA DE NEGACIÓN:

a) “*No había plata nunca*” < “*Nunca había plata*” o “*No había plata*”.

- SUPRESIÓN DE ARTÍCULOS:

a) “*Porque a mí me gustan más[· ] chistes*” < “*Porque a mí me gustan más los chistes*”

b) “*Así, [· ] poquito largo*” < “*Así, un poquito largo*”

c) “*(...) después vino [· ] osito*” < “*después vino un osito*”

- DISCORDANCIA EN EL USO DEL GÉNERO:

a) “*grave, un aguda y drújula*” < *grave, una aguda y drújula*” /

b) “*después vino osito y el otro la osita*” < *después vino osito y la otra la osita*”

## ❖ RELATA UNA HISTORIA QUE YA CONOCE

Aquí el niño cuenta dos historias que él ya conoce. En cada una de ellas se observa la presencia de los siguientes rasgos:

### I) Historia N° 1: “La Cenicienta”

#### ➤ NIVEL FONÉTICO-FONOLÓGICO

- SUPRESIÓN:

a) /voy/ < /vo/

- SUSTITUCIÓN:

a) /doler/ < /loler/

b) /que/ < /qui/

➤ NIVEL LÉXICO

• EXPRESIONES ECOLÁLICAS:

- a) “y *después... después*”
- b) “*esteee, esteee*”
- c) “*vino, vino*”
- d) “*que estaba, que estaba*”
- e) “*tengo botas, tengo botas*”

• PARAFASIAS SEMÁNTICAS:

- a) “*ceniza*” < “*cenicienta*”
- b) “*botas*” < “*zapatos*”
- c) “*malo*” < “*madrastra*”
- d) “*rey*” < “*príncipe*”

• INTERRUPCIONES:

- a) “*Hay una vez una cenicienta **que... este...** Había una vez una cenicienta (...)*”
- b) “*Había una vez una cenicienta que estaba, **que estaba...**estaba echada en su cama (...)*”
- c) “*y después vino el res, y **después...después** la cenicienta estaba en su casa (...)*”

➤ NIVEL MORFOSINTÁCTICO

• SUSTITUCIÓN DE ARTÍCULOS POR PREPOSICIONES:

- a) “*se fue **a** baile*” < “*se fue **al** baile*”

- DISCORDANCIA DE GÉNERO:
  - a) “*la hada*” < “*el hada*”
- SUPRESIÓN DE PREPOSICIONES:
  - a) “*se puso [· ] decir*” < “*se puso a decir*”
  - b) “[· ] *esa chica no la soporto nunca*” < “*a esa chica no la soporto nunca*”
- DISINTAXIA:
  - a) “*esa chica no la soporto nunca*” < “*nunca soporto a esa chica*”
- USO ANÓMALO DEL TIEMPO VERBAL:
  - a) “(...) *se fue a su casa corriendo y se cae*” < “*se fue a su casa corriendo y se cayó*”
  - b) “(...) *y la cenicienta se fue y comienza a limpiar*” < “*y la cenicienta se fue y comenzó a limpiar*”.
- DISCORDANCIA ENTRE SUJETO Y VERBO:
  - a) “(...) *vino las tres hermanas*” < “*vinieron las tres hermanas*”
- DISCORDANCIA ENTRE VERBO Y OBJETO:
  - a) “*tengo botas, me duelen la bota*” < “*tengo botas, me duelen las botas*”
- DISCORDANCIA ENTRE VERBO Y ADJETIVO:
  - a) “*vino el rey con su caballo y se fueron junto*” < “*vino el rey con su caballo y se fueron juntos*”

## II) Historia N° 2: “La Caperucita Roja”.

En el relato de la historia N° 2 se observa la presencia de los siguientes rasgos:

➤ **NIVEL FONÉTICO-FONOLÓGICO**

• SUPRESIÓN:

a) /bucar/ < /buscar/

b) /taba/ < /estaba/

➤ **NIVEL LÉXICO**

• EXPRESIONES ECOLÁLICAS:

a) “*encontró, encontró*”

b) “*ah., ah, ah*”

c) “*después, después, después*”

d) “*el lobo, el lobo*”

e) “*y después, y después, y después*”

f) “*del árbol, del árbol, del árbol*”

• INTERRUPCIONES:

a) “(...) *la Caperucita no obedeció a su mamá y se iba... y se iba...ah, ah, ah a este... a este camino*”

b) “(...) *eh... eh... el lobo (...)*”

c) “*Y después... y después... y después... el lobo... el lobo comienza...comienza corretearla (...)*”

d) “*y después... y después... al... al... a la Caperucita dijo.*”

e) “(...) *y después como se llama... y después se queda acá (...)*”

f) “(...) *el zorro... y el cazador dijo (...)*”

- PARAFASIAS SEMÁNTICAS:
  - a) “*zorro*” < “*cazador*”
  - **NIVEL MORFOSINTÁCTICO**
- DISCORDANCIAS:
  - a) “*Hijita cuidado **no vaya** por ese camino* < “*Hijita cuidado **no vayas** por ese camino*”
  - b) “***lo** comen a su **abuelita***” < “*la comen a su abuelita*”
- SUSTITUCIÓN DE UN VERBO POR OTRO:
  - a) “¿*Qué **es** esa canasta?*” < “*Qué **hay** en esa canasta*”
- DISINTAXIA:
  - a) “*Es para mi abuelita que yo le traigo una torta de chocolate*” < “*Le traigo una torta de chocolate para mi abuelita*”
  - b) “*Es para la flor que a ti te estoy mandando una flor*” < “*Estoy mandando una flor que es para ti*”
- USO ANÓMALO DEL TIEMPO VERBAL:
  - a) “*el lobo **comienza... comienza** corretearla*” < “*el lobo **comenzó** corretearla*”
- SUPRESIÓN DE PREPOSICIÓN:
  - a) “*el lobo **comienza... comienza** corretearla*” < “*el lobo **comienza... comienza a** corretearla*”.
- DUPLICIDAD DEL PRONOMBRE DE 2DA. PERSONA GRAMATICAL:
  - a) “¿***Te** quieres casarte conmigo este lobo?* < “¿*quieres casarte conmigo?*”

## ❖ DESCRIPCIÓN DE LÁMINAS O CUADROS TEMÁTICOS

### LÁMINA N° 1:

#### ➤ NIVEL FONÉTICO-FONOLÓGICO

- SUPRESIÓN:

a) /señando/ < /enseñando/

b) /sta/ < /está/

c) /ta/ < /está/

d) /etá/ < /está/

- CONTRACCIÓN:

a) “*tasí*” < “*está así*”

b) “*tacaminando*” < “*está caminando*”

#### ➤ NIVEL LÉXICO:

- EXPRESIONES ECOLÁLICAS:

a) “*tiene sandalias y tiene un zapa, y tiene pantalón y tiene pelo y tiene polo*”

b) “*y de su pantalón, y de su pantalón están, está cami..., de su pantalón*”

- INTERRUPCIONES:

a) “*etá señando una sanda... ahh....la sandalia*”

b) “*está cami..., de su pantalón está*”

#### ➤ NIVEL MORFOSINTÁCTICO:

- SUPRESIÓN DE PREPOSICIONES:

a) “*está caminando una tierra*” < “*está caminando sobre la tierra*”



## LÁMINA N° 2:

### ➤ NIVEL FONÉTICO-FONOLÓGICO

- SUPRESIÓN:

a) /ta/ < /está/

### ➤ NIVEL LÉXICO

No se observan “expresiones ecológicas”, “interrupciones”, etc.

### ➤ NIVEL MORFOSINTÁCTICO

- MANEJO ANÓMALO DE VERBOS COMPUESTOS:

a) “*Había un niño echando agua a la planta*” < “*Había un niño que estaba echando agua a la planta*”

- SUSTITUCIÓN DE UN VERBO POR OTRO:

a) “*la niña está siendo agua para el niño*” / “*la niña está trayendo agua para el niño*”

## LÁMINA N° 3:

Se observó la presencia de los siguientes rasgos:

### ➤ NIVEL FONÉTICO-FONOLÓGICO:

- SUPRESIÓN:

a) /ta/ < /está/

b) /com.... se llama/ < /como se llama/

### ➤ NIVEL LÉXICO:

- EXPRESIONES ECOLÓGICAS:

- a) “*Y una niña, y una niña*”
- b) “*tiene pelo y tiene su strellita*”
- c) “*Largo, largo, largo*”
- INTERRUPCIONES:
  - a) “*Tiene pelo rulo y estee... estee*”
  - b) “*estee... vestido y polo... y polo*”
  - c) “*asíi... y tiene estrellita*”
  - **NIVEL MORFOSINTÁCTICO:**
- SUSTITUCIÓN DE UNA CONJUNCIÓN POR UNA PREPOSICIÓN:
  - a) “*Está dando el agua **porque** tome*” < “*Está dando el agua **para** que tome*”
- OMISIÓN DE VERBO:
  - a) “*[TIENE] pelo así larguito chiquito, nariz, y [TIENE] su mano y su pie y su pijama*”

**LÁMINA N° 4:**

Se observó la presencia de los siguientes rasgos:

- **NIVEL FONÉTICO-FONOLÓGICO:**
- SUPRESIÓN:
  - a) /patalón/ < /pantalón/
  - b) /mader/ < /madera/
  - **NIVEL LÉXICO:**
- EXPRESIONES ECOLÁLICAS:

- a) “*Yo veo, yo veo*”
- b) “*que tiene pelo largo, que tiene de así, de sí, tiene*”
- c) “*Maderas, maderas*”

- **INTERRUPCIONES:**

- a) “(...) *tiene eteee... eteee... así... zapato (...)*”
- b) “(...) *así, y y y... un caballo muerto (...)*”
- c) “(...) *y tiene así, así... chompa, así... y un za... un po... un patalón (...)*”

- **NIVEL MORFOSINTÁCTICO:**

- **USO ANÓMALO DE LA PREPOSICIÓN:**

- a) “*que tiene de así*” / “*que tiene [ALGO]*”

❖ **LENGUAJE REPETITIVO:**

- **REPETICIÓN DE SONIDOS CONSONÁNTICOS AISLADOS:**

Se le pide al examinado que repita un sonido consonántico determinado, luego de presentárselo oralmente. (Ver Anexos )

Se puede observar que el niño tiene una adecuada producción oral de los siguientes sonidos consonánticos aislados. [p], [b], [m], [t], [d], [f], [s], [k], [g], [x], [ñ], [y], [l], [r] y [rr]

- **REPETICIÓN DE DOS SONIDOS CONSONÁNTICOS:**

Se le pide al examinado que repita un total de 10 secuencias de dos sonidos consonánticos que tienen el mismo punto de articulación. (Ver Anexos )

De este total, el niño presentó confusión en la producción de ciertos sonidos áptico-dentales o áptico-alveolares. Estos son: [l] < [n] / [d] < [y] / [r] < [rr]

➤ **REPETICIÓN DE PALABRAS AISLADAS:**

Se le pide al examinado repetir una lista de palabras aisladas, en la cual se examina la producción oral de sonidos consonánticos simples y complejos (grupos consonánticos) diversos.

El niño demostró poseer una muy adecuada repetición de estas palabras (en su mayoría). Si embargo, el niño no pudo repetir adecuadamente 2 palabras:

1) */programa/* > */progama/*

Aquí se evaluó el grupo consonántico /pr/ en posición inicial de palabra, el mismo que no evidenció problemas para su repetición. Sin embargo, el niño si presentó dificultad para la repetición de /gr/, en el cual suprime la consonante /r/.

2) */labrador/* > */drabadror/*

Aquí se evaluó el grupo consonántico /br/ en posición media de palabra, para el cual el niño evidenció no tener una adecuada repetición. Esto se manifestó a través de la supresión de la consonante /r/. Al parecer, cuando el niño realiza esta supresión transpone dicha consonante en la sílaba final de la palabra, de tal manera que -dor > dror.

➤ **REPETICIÓN DE PARES SOSPECHOSOS:**

La repetición de la casi totalidad de los pares sospechosos fue excelente salvo en tres casos:

a) Frente al estímulo “*alma, arma*” el niño reproduce [*arma, arma*]. Así, no distingue el sonido [l] (lateral simple), de tal manera que sustituye este sonido por la vibrante múltiple.

b) Frente al estímulo “*soldar, soltar*” el niño reproduce [*sol:ar, soltar*]. Como podemos observar, presenta dificultades para reproducir la oclusiva dental sonora [d]

c) Frente al estímulo “*cerro, cerro*”, el niño reproduce [*serro..., sero, serro*]. Como podemos darnos cuenta confunde inicialmente el sonido [r] (vibrante simple) por la [rr] (vibrante múltiple)

➤ **REPETICIÓN DE ORACIONES**

De un total de 22 oraciones-estímulos, el niño demostró tener problemas en la repetición oral de las mismas; aproximadamente, en un 60%.

Se observaron los siguientes rasgos:

**I. A nivel Fonético-Fonológico**

Se observan procesos fonológicos como: Sustituciones, Armonizaciones, Supresiones y Transposiciones. Sin embargo, los que más predominan son las Supresiones.

a) **Sustituciones:**

Ante el estímulo [*Preparó una masa para la torta*] el niño reproduce oralmente [*prepadó una masa para la torta*]. Como se observa, en la palabra *preparó* la [r] se sustituye por [d].

Otro claro ejemplo de Sustitución lo observamos cuando frente al estímulo *[Nos fuimos de paseo en lancha]* el niño reproduce oralmente *[los: lo fuimos en paseo en lancha]*. Si nos damos cuenta la [n] de la palabra *Nos* se sustituye por [l] de tal manera que se convierte en [los].

Un último ejemplo, frente al estímulo *[La mesa se partió en dos]* el niño reproduce oralmente *[la sera se partió en dos]*. Como podemos darnos cuenta, la [m] de *mesa* fue sustituida por [s], es decir, se sustituye una nasal labial por una fricativa sibilante alveolar.

**b) Armonización:**

Ante el estímulo *[El ladrón tenía un arma]*, el niño reproduce oralmente *[el dradrón tenía un arrma]*. Como se observa, la dificultad se presenta en la repetición de la lateral simple [l] de la palabra *ladrón*. Por ello, duplica la repetición del grupo consonántico [dr], de tal manera que sustituye a la consonante [l].

**c) Supresión:**

Ante el estímulo *[La obra teatral tubo barios aktos]*, el niño reproduce oralmente *[la: obra, la: obra]*. Como se puede apreciar, suprimió varias palabras, un total de 4; sólo pudo repetir la primera..

Otros ejemplos de supresión lo tenemos en la repetición de *[Se sekó el rostro con un paño bordado]* que el niño repite como *[se sekó el: drosto del: kordado]*; aquí, con claridad, se observa la eliminación de la frase *con un paño*. Asimismo, ante el estímulo “*El joven soldó un fierro de la reja*”, la

repetición fue [*el xoben soltó;*, *soltó: el:*], en la cual se manifiesta la eliminación de la frase ‘*un fierro de la reja*’

**d) Transposición:**

Esto lo podemos observar cuando frente al estímulo [*La mansana era del tamaño de su puño*], el niño reproduce oralmente [*e: la mansana era un tamaño del puño*]. En efecto, en la repetición podemos darnos cuenta que la palabra *del* aparece antes de la palabra *puño*, mientras que en el estímulo aparece inmediatamente antes de la palabra *tamaño*. Por ello deducimos que se produjo un cambio en el orden de esta palabra.

**II. A nivel Gramatical:**

**a) Inadecuada repetición de la flexión del verbo irregular:**

Esto se puede observar cuando frente al estímulo [*pepito tubo sero en matemáticas*], el niño repitió oralmente [*pepito tenió sero en matemática*]. Evidentemente esto demuestra una inadecuada repetición de del verbo irregular *tuvo* que el examinado reproduce como *tenio*

**3.2..2.2. COMENTARIO DE LA DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA:**

Aquí haremos el comentario de la descripción de la competencia lingüística del niño, específicamente del nivel de *Expresión Oral*. Sin embargo, haremos la distinción entre la producción verbal espontánea y repetitiva.

### 3.2.2.2.1. NIVEL DE EXPRESIÓN

#### 3.2.2.2.1.1. PRODUCCIÓN VERBAL ESPONTÁNEA

##### 3.2.2.2.1.1.1. COMPONENTE FONÉTICO-FONOLÓGICO

Abundan las Supresiones, tanto a nivel de palabras y de sílabas.

#### ❖ SUPRESIONES A NIVEL DE PALABRAS:

Se observan dos casos:

##### ➤ Supresión de la sílaba átona inicial:

Esto sucede cuando la sílaba átona se encuentra en posición inicial de palabra, en vocablos que tienen más de dos sílabas. Esto lo podemos observar en los siguientes ejemplos.

Ejs: /esdrúxula/ > [drúxula]

/enseña/ > [seña]

/estaba/ > [taba]

/enseñando/ > [señando]

/abuela/ > [buela]

##### ➤ Supresión de la sílaba final:

Esto se puede observar en el siguiente ejemplo:

Ej: /para/ > [pa]

Lamentablemente, como se cuenta con un solo ejemplo para este caso no podemos establecer regla alguna.

#### ❖ SUPRESIONES A NIVEL DE SÍLABAS:

Se observan los siguientes casos:



➤ **Omisión de la vocal inicial:**

Ejs: /está/ > [stá]

/estreyita/ > [streyita]

➤ **Omisión de consonantes finales:**

Ejs: /buskar/ > [bukar]

/pantalón/ > [patalón]

➤ **Omisión de la vocal final:**

Ejs: /madera/ > [mader]

/como/ > [com]

➤ **Reducción de Grupos Consonánticos:**

Aquí se observa, particularmente, la eliminación de la consonante líquida.

Ejs. /negro/ > [nego]

/atrás/ > [atás]

➤ **Reducción de grupos Vocálicos:**

Ej: /voy/ > [vo]

Podemos observar que pese a que el proceso fonológico que más se presenta en el niño son las SUPRESIONES, sin embargo encontramos algunas SUSTITUCIONES como en el siguiente ejemplo:

Ej: /doler/ > [loler]

Aquí, la oclusiva dental sonora se sustituye por una lateral simple. Podemos decir que se produce un proceso de posteriorización de la consonante inicial.

### 3.2.2.2.1.1.2. COMPONENTE LÉXICO

El componente léxico del niño se caracteriza, muy especialmente, por presentar EXPRESIONES ECOLÁLICAS (palabras que forman parte del contexto y que se repiten consecutivamente en determinados momentos del discurso) e INTERRUPCIONES (el discurso se corta o se suspende de a momentos) tal y como se observan en los siguientes ejemplos:

#### ❖ EXPRESIONES ECOLÁLICAS:

- a) “*encontró, encontró*”
- b) “*ah., ah, ah*”
- c) “*después, después, después*”
- d) “*el lobo, el lobo*”
- e) “*y después, y después, y después*”
- f) “*del árbol, del árbol, del árbol*”
- g) “*Tiene la casaca negra y tiene mandil y tiene pantalón y tiene bota y tiene zapatito. Y tiene lápiz en su mano y tiene mano y tiene cara y tiene bolsillo y tiene mandil y tiene bolso.*”
- h) “*después compró esos panes para comer y después compró esos panes para comer y después*”
- i) “*Tiene polo manga larga. Tiene física azul*”
- j) “*Se queda en su trabajo y viene y se queda en su trabajo*”.

❖ **INTERRUPCIONES:**

- a) “(...) *la Caperucita no obedeció a su mamá y se iba... y se iba...ah, ah, ah a este... a este camino*”
- b) “(...) *eh... eh.... el lobo (...)*”
- c) “*Y después... y después... y después... el lobo... el lobo comienza...comienza corretearla (...)*”
- d) “*y después... y después... al... al... a la Caperucita dijo.*”
- e) “(...) *y después como se llama... y después se queda acá (...)*”
- f) “(...) *el zorro... y el cazador dijo (...)*”
- g) “*Es grande y... y... y de premio me cogí a mí (...)*”
- h) “*¿Cómo se llama?... ¡el Winter!*”
- i) “(...) *y... y... y... ¿Cómo se llama?*”
- j) “*Se llamaba estee... esteee... esteee... este ¿cómo se llamaba? Lucho*”
- k) “(...) *tienee... tiene estee...tiene su pelo así corto*”
- l) “(...) *y tieneee...y tieneee... eh... bolsillo. Y es flaco... y... y...juego*”
- m) “(...) *y...y...y...se va otro sitio...se va*”

**3.2.2.2.1.1.3. COMPONENTE MORFOLÓGICO**

El componente morfológico del niño se caracteriza, muy especialmente, por el PECULIAR USO DEL VERBO, SUPRESIÓN ASISTEMÁTICA DE ARTÍCULOS y SUPRESIÓN ASISTEMÁTICA DE PREPOSICIONES:

❖ **PECULIAR USO DEL VERBO:**

Aquí podemos distinguir tres casos:

a) **Sustitución de una flexión de tiempo verbal por otra:**

El niño manifiesta hacer un peculiar uso de la flexión del verbo. Así, por ejemplo, emite la oración“(...) *se fue a su casa corriendo y se cae*”, en lugar de decir “*se fue a su casa corriendo y se cayó*”; si nos damos cuenta, el contexto oracional expresa acciones realizadas en tiempo pasado, por lo tanto la flexión para este tiempo gramatical debe mantenerse, si embargo, el niño hace uso simultáneo de la flexión de tiempo pasado y presente. Otro ejemplo, b tenemos cuando expresa la oración “(...) *y la cenicienta se fue y comienza a limpiar*”, en lugar de decir “*y la cenicienta se fue y comenzó a limpiar*”; también aquí se evidencia un uso simultáneo de flexión verbal en tiempo pasado y presente.

Esto nos permite afirmar que el niño manifiesta sustituir o reemplazar una flexión de tiempo verbal por otra. Además, este sería el rasgo que más lo caracterizaría en relación a la producción oral del verbo, ya que se presenta con mayor frecuencia en su discurso.

b) **Sustitución de un verbo por otro:**

Este es otro rasgo que manifiesta el niño respecto al uso del verbo a nivel de la expresión oral, aunque se presenta con menor frecuencia. Así, por ejemplo, cuando el niño dice: “*¿Qué es esa canasta?*”, en lugar de: “*Qué hay en esa canasta*”, observamos que sustituye el verbo *Haber* por el verbo *Estar*. Otro ejemplo lo tenemos cuando dice: “*la niña está siendo agua para*

*el niño*” en lugar de: “*la niña está trayendo agua para el niño*”, en la cual observamos también una sustitución del verbo *trayendo* por *siendo*.

Si nos damos cuenta, en ambos casos, el niño hace uso de un verbo de estado “SER” o “ESTAR” en lugar de otro verbo que sería el adecuado para el contexto oracional.

c) **Omisión del Verbo:**

La omisión del verbo, rasgo que si bien se manifiesta en la expresión oral del niño, a diferencia de los dos anteriores, se presenta muy escasamente. Aquí tenemos un solo ejemplo observado. Así, el niño dice: “[TIENE] *pelo así larguito chiquito, nariz, y [TIENE] su mano y su pie y su pijama*”. Lo que aparece entre corchetes es el verbo que el niño omitió.

❖ **SUPRESIÓN ASISTEMÁTICA DE ARTÍCULOS:**

Se observa que el niño suele omitir o suprimir los artículos en algunos enunciados mientras que en otros los utiliza adecuadamente. Veamos los siguientes ejemplos:

- a) “(...) *a mí me gustan más [· ] chistes*” < “(...) *a mí me gustan más **los** chistes*”  
b) “Así, [· ] *poquito largo*” < “Así, **un** *poquito largo*”  
c) “(...) *después vino [· ] osito*” < “*después vino **un** osito*”

En los ejemplos citados, evidentemente, se suprimen los artículos, mientras que en otros casos hace uso adecuado de los mismos, como cuando dice: “**la** cenicienta se puso a llorar”, “quiero **unas** botas para bailar”, “vino **el** malo”, “**el** lobo estaba detrás del árbol”, “Y después **la** Caperucita va a su casa”.

### ❖ SUPRESIÓN ASISTEMÁTICA DE PREPOSICIONES:

Aquí se observa que el niño suele suprimir en ciertos enunciados las preposiciones, particularmente, la preposición “a”, y en otros casos la utiliza.

Así, veamos los siguientes ejemplos:

- |  |   |  |
|--|---|--|
| a) “se puso [· ] decir”                              | < | “se puso <b>a</b> decir”                               |
| b) “[· ] esa chica no la soporto nunca”              | < | “ <b>a</b> esa chica no la soporto nunca”              |
| c) “el lobo comienza... comienza[· ]<br>corretearla” | < | “el lobo comienza... comienza <b>a</b><br>corretearla” |
| d) “Y...y...y...se va [· ] otro sitio”               | < | “Y...y...y...se va <b>a</b> otro sitio”                |

Por los ejemplos observados en el discurso oral del niño podemos darnos cuenta de que omite la preposición “a”. Sin embargo, hay estructuras en las que sí hace uso adecuado de dicha preposición, como cuando dice: “se fue **a** su casa”, “se va **a** ver **a** mi abuela”, “porque **a** mí me llevó al hospital”, “y ella empieza **a** escribir”, etc.

### 3.2.2.2.1.1.4. COMPONENTE SINTÁCTICO

El componente sintáctico del niño se caracteriza, muy especialmente, por presentar DISINTAXIAS y DISCORDANCIAS.

#### ❖ DISINTAXIAS:

El niño hace uso en el nivel de la expresión oral de construcciones sintácticas cuya organización se caracteriza por tener un patrón irregular o anómalo, tal y como lo podemos observar en los siguientes ejemplos:

- |   |   |   |
|---|---|---|
| a) “Es para mi abuelita que yo le traigo<br>una torta de chocolate” | < | “Traigo una torta de chocolate<br>para mi abuelita” |
| b) “Es para la flor que a ti<br>te estoy mandando una flor”         | < | “Estoy mandando una flor<br>para ti”                |

Al parecer, hay una tendencia de expresar oralmente en primer lugar el objeto indirecto. Sin embargo, solo en la primera oración “*para mi abuelita*” que aparece en primera posición, es realmente el objeto indirecto de la misma; de otro lado, en la segunda oración, “*para la flor*” que también aparece en primera posición tiene un aparente rol o pseudo-rol de objeto indirecto, solo porque se inicia con la preposición *para*, pero en realidad el objeto indirecto de esa oración es “*para ti*” o “*a ti*”.

❖ **DISCORDANCIAS:**

Otro aspecto que caracteriza el componente sintáctico del niño son las DISCORDANCIAS. Estas se presentan de diversas maneras:

➤ Discordancia de Género:

Obsérvese los siguientes ejemplos:

a) “*Vino osito y **el otro la osita***” < “*vino el osito y **la otra, la osita***”

➤ Discordancia de Número:

Obsérvese los siguientes ejemplos:

a) “*(...) **vino las tres hermanas***” < “***vinieron las tres hermanas***”  
 b) “***tengo botas, me duelen la bota***” < “*tengo botas, me duelen las botas*”  
 c) “*vino el rey con su caballo*” < “*vino el rey con su caballo*  
     *y **se fueron junto***” < “*y **se fueron juntos***”

Podemos darnos cuenta que las discordancias de género se presentan en las Frases Nominales, mientras que en las Frases Verbales las discordancias de número. Sin embargo, es importante aclarar que si bien existen discordancias, éstas no se presentan siempre en todas las estructuras sintácticas del discurso

oral del niño. Así, por ejemplo, tenemos construcciones en las que no se observan discordancias, tales como: “viene una señora”, “unas botas que me duelen”, “la niña está dando de comer al perro”, etc. Por todo ello podríamos afirmar que las mencionadas discordancias se manifiestan de manera asistemática, es decir, se dan en algunos enunciados y en otros no.

#### **3.2.2.2.1.2. PRODUCCIÓN VERBAL REPETITIVA**

Se observa que en relación a la producción oral repetitiva el niño reproduce correctamente todos los sonidos consonánticos del castellano estándar, siempre y cuando son presentados aisladamente. Sin embargo, Cuando reproduce oralmente una par de sonidos consonánticos, manifiesta dificultades en consonantes ápico-dentales y ápico-alveolares. Luego, en la repetición de palabras , tiene problemas con aquellas en las que aparecen los grupos [pr] y [br]. Asimismo, en la repetición de pares sospechosos tiene problemas con las consonantes líquidas [l], [r] y [rr]. Finalmente, en la repetición de oraciones, es donde se observa mayor número de disfunciones: En el componente fonético fonológico, se presentan sustituciones y armonizaciones (a nivel de consonantes y grupos consonánticos) y Supresiones y Transposiciones (a nivel de palabras); de otro lado en le componente gramatical, se observa que el verbo irregular se reproduce con flexión de verbo regular.



## CAPÍTULO IV

### DEBATE

Como recordaremos, las hipótesis del presente trabajo de investigación, que fueron formuladas en el Capítulo I *Planteamiento de la Investigación*, se apoyan, evidentemente, en la información teórica presentada en el Capítulo II *Marco Teórico*, tanto en aquella relacionada con 2.1. *Marco teórico de la adquisición y desarrollo del lenguaje en general*, y con 2.2. *Marco teórico del lenguaje en el TEL*. Por esto creemos conveniente que, en este capítulo IV *Debate*, antes de la confrontación de nuestras hipótesis con la teoría del lenguaje en el TEL, expuesta en 2.2. es necesario comentar en qué medida la teoría del desarrollo del lenguaje en general, presentada en 2.1., nos referimos estrictamente a la teoría Generativista de Chomsky, se ajusta o justifica nuestro estudio de tesis.

#### **4.1. LA TEORÍA GENERATIVISTA Y SU IMPORTANCIA EN EL ESTUDIO**

Es importante recordar que los niños con Disfasia o TEL, comúnmente denominada por neurólogos y patólogos del lenguaje como un “trastorno o disfunción lingüística”, se caracterizan por presentar una competencia lingüística, tanto a nivel de la *Expresión* como de la *Producción* verbal, muy peculiar y particular, que según la opinión de los especialistas ya citados se suele manifestar a través de un conjunto de conductas lingüísticas “retrasadas y desviadas”.

Al respecto, pero, desde nuestra perspectiva lingüística y sobre la base de la teoría chomskiana, podemos afirmar que la ausencia de lesión o daño cerebral claramente determinada en los disfásicos nos permite postular que los denominados “principios” o

reglas universales, postuladas por Chomsky, no se encontrarían dañados o afectados; no olvidemos que existen ciertas áreas cerebrales, especialmente en el hemisferio izquierdo, que son responsables de determinadas funciones del lenguaje y si éstas se lesionan de alguna manera, obviamente, la GU (Gramática Universal) se vería afectada. En cambio, al parecer, los llamados tradicionalmente “déficits” o “disfunciones” en los disfásicos se presentarían a nivel de los procesos o mecanismos de adquisición gramatical, en otras palabras, a nivel de los denominados “parámetros”, desde la concepción chomskiana. Los “déficits” en mención, tal y como hemos podido comprobarlo a través del análisis de la muestra de estudio, se manifiestan a través de una peculiar “competencia lingüística”, entendida desde el enfoque generativista como el conocimiento lingüístico que posee el hablante de su lengua en particular, el mismo que se evidencia tanto a través de su *Producción oral* como de su *Comprensión Auditiva*.

#### **4.2. CONFRONTACIÓN DE HIPÓTESIS**

Después de haber realizado el análisis lingüístico de la muestra de niños diagnosticados con Disfasia o TEL, presentado en el capítulo III, haremos una confrontación de los resultados obtenidos con nuestras hipótesis.

***1. Según nuestra primera hipótesis: “La competencia lingüística que presentan los niños disfásicos o con TEL, tanto a nivel de la Expresión Oral como de la Comprensión Auditiva, suele no ser homogéneo, ya que dependerá de una serie de factores que influyen en el desarrollo de su lenguaje”.***

Efectivamente, a través del análisis del lenguaje de los dos niños que conforman la muestra de estudio podemos constatar que el desarrollo de la *Expresión Oral* y de la *Comprensión Auditiva Verbal* mostraron niveles muy diferenciados, ya que según lo expuesto en el Capítulo II *Marco Teórico*, específicamente, en 2.2.2. *El problema de la etiología en el TEL*, existen una serie de factores que pueden influir y determinar tipos de Disfasia o TEL, teniendo en cuenta la frecuencia y la intensidad de aparición de los mismos. Los factores a los que nos referimos son: *Los Afectivo-Emocionales* (Sobreprotección materna, Rechazo y La inadaptación familiar); *Los Ambientales* (Niños huérfanos, El medio cultural, Relaciones entre la lengua materna y la segunda lengua y Relaciones entre el lenguaje y los partos gemelares); y *Los Factores Cerebrales Orgánicos* (Lesión cerebral mínima o neonatal, Disfunción cerebral mínima, Lesiones en el córtex cerebral y Ausencia de asimetría en los hemisferios cerebrales).

Las diferencias entre los dos niños ya mencionados las detallaremos a continuación:

❖ **Caso N° 1: Fiorella**

Si bien la niña evidencia tener dificultades tanto en la Comprensión Auditiva como en la Expresión Oral, el mayor número de disfunciones se manifestaron en este último nivel, el cual presentó las siguientes características:

- a. Su lenguaje espontáneo era nulo o casi nulo.
- b. Cuando se le formulaban preguntas en relación con temas propios de su edad y que a ella le eran familiares, como por ejemplo: ¿con quiénes vives?, ¿cómo es tu hermana?, ¿cómo es tu mamá y tu papá?, ¿qué juego te gusta más y por qué?, ¿qué

te gusta ver más en la televisión y por qué?, ¿cómo es tu profesora?, ¿qué haces los fines de semana?, etc., respondía básicamente de tres peculiares maneras: (1)Emitía frases demasiado cortas haciendo uso de una jerga muy particular, incongruente y casi incomprensible; (2)Desviaba la temática de la pregunta (Por ejemplo, si el tema de conversación era la descripción de su casa, inicialmente su discurso mantenía dicho tema, pero en algún momento iniciaba la descripción de su colegio apartándose imprevistamente del tema original sin retornar al mismo) y respondía evidenciando serios problemas en el manejo de la pragmática; y (3)En último caso, guardaba absoluto silencio y mostraba desinterés, a la par que prestaba atención a cualquier objeto que estuviera delante de ella.

Por todo ello, para el caso de Fiorella, creímos conveniente analizar y describir su Comprensión Auditiva, que tal y como lo demostró el análisis realizado, sería el menos afectado en comparación con su Expresión Oral.

#### ❖ **Caso N° 2: Joao**

Si bien el niño también manifestó tener disfunciones tanto a nivel de la Expresión Oral como de la Comprensión Auditiva, el mayor número de problemas se manifestaron en este último, en contraste con el caso anterior de la muestra N° 1. En efecto, las principales características observadas en la Comprensión Verbal fueron:

- a) Cuando se le pide que cuente una historia breve que se le acaba de narrar, evidencia serias dificultades: Omite varias partes de la narración, recordando, generalmente, sólo el inicio y el final.

- b) Cuando se le da ciertas instrucciones u órdenes complejas se bloquea o bien responde inadecuadamente.
- c) Sólo cuando se le cuenta una historia breve y luego se le formulan preguntas al respecto, con el apoyo de láminas ilustrativas del relato, responde bastante bien.

Por todo ello, para el caso de Joao, se creyó conveniente analizar y describir la Expresión Oral, la cual presentaba un nivel de desarrollo mayor que la Comprensión Auditiva, aunque evidenciando también disfunciones.

**2. Según nuestra segunda hipótesis: “Las desviaciones-retrasos lingüísticas del niños con Disfasia o TEL, en el nivel de la Comprensión Auditiva se manifiestan especialmente a través de una pobreza en la decodificación del componente léxico y gramatical”.**

Esto lo podemos comprobar a través del análisis de la muestra N° 1. A continuación presentamos a manera de resumen los principales rasgos que evidencian la existencia de la pobreza en la comprensión léxica y gramatical (morfología y sintaxis):

**a) Comprensión léxica:**

- Retraso-desviación en el desarrollo de la comprensión léxica
- Mayor comprensión de sustantivos.
- Menor comprensión de adjetivos.
- Comprensión de verbos sólo en tiempo presente progresivo.

- Comprensión asistemática de los adverbios que expresan noción de “modo y manera”.
- Comprensión asistemática de las preposiciones que expresan noción “espacial”
- Buena comprensión de los pronombres interrogativos relacionados con las nociones de “sujeto”, “tiempo” y “cosa”.

Todos estos rasgos, resultados del análisis mencionado y que constituyen características a nivel de la comprensión léxica de un niño con Disfasia o TEL, pueden ser explicados a partir del modelo propuesto por Frauenfelder y Tyler (Ver capítulo II *Marco Teórico* en el acápite que trata sobre *La comprensión del léxico en el TEL*). Los investigadores en mención afirman que los niños disfásicos presentan ciertas deficiencias propias de la fase de recuperación léxica, por lo tanto, manifiestan un “enlentecimiento” en el tiempo de reacción o respuesta frente al estímulo lingüístico, siempre y cuando éste se de a una velocidad o ritmo en el que comúnmente se comunican las personas.

**b) Comprensión morfológica:**

Aquí se analizó la comprensión de las nociones de *número*, *género*, *tiempo* y *voz*. Se presentaron las siguientes características:

❖ **Noción de “número”:**

- Comprensión asistemática de la noción de “número” en los sustantivos.
- Buena comprensión de la noción de “número” en los pronombres personales siempre que éstos sean expresos.

- Buen reconocimiento de la noción de “número” en los pronombres demostrativos relacionados con las nociones de “distancia pequeña” y “distancia media”.
- Buena comprensión de la noción de “número” en los verbos simples
- Comprensión inadecuada de la noción de “número” en los verbos compuestos, ya que confunde las nociones de “singular” y “plural”.

❖ **Noción de “género”:**

- Regular comprensión de la noción de “género” en los pronombres personales, en más del 50%, pero, se evidencia cierto porcentaje de comprensión asistemática.

❖ **Noción de “tiempo”:**

- Frecuentes y numerosas dificultades en la comprensión de la noción de “tiempo”, especialmente, en los verbos compuestos.

❖ **Noción de “voz”:**

- Buena comprensión de la noción de “voz pasiva”.
- Comprensión asistemática de la noción de “voz activa”.

c) **Comprensión sintáctica:**

Aquí se analizó la comprensión de *sintagmas verbales en modo imperativo*, *sintagmas con dos modificadores* y *sintagmas con adverbio de negación* y *verbos de estado compuestos*. Se presentaron las siguientes características:

❖ **Sintagmas verbales en modo imperativo:**

- Buena comprensión de sintagmas verbales afirmativos, simples y compuestos, en modo imperativo.
- No comprensión de sintagmas verbales que expresan negación, simples y compuestos, en modo imperativo.

❖ **Sintagmas con dos modificadores:**

- Buena comprensión de las nociones de “objeto directo” y “objeto indirecto” en los sintagmas verbales.
- Buena comprensión de sintagmas nominales con dos adjetivos.

❖ **Sintagmas con adverbio de negación y verbo de estado compuesto:**

- No comprensión del adverbio de negación “no” siempre y cuando el sintagma en mención presente sujeto expreso y el adverbio de negación esté delante de un verbo de estado compuesto.
- Buena comprensión del adverbio de negación “no” siempre y cuando el sintagma en mención presente sujeto tácito y el adverbio de negación esté delante de un verbo de estado compuesto.

En relación a la descripción de la comprensión morfológica y sintáctica, también denominada en conjunto *Comprensión Gramatical*, de los disfásicos, las investigaciones de diferentes autores no han proporcionado mayores datos e información, sin embargo, recordemos que en el Capítulo II *Marco Teórico*, se postulan dos importantes hipótesis que nos permitirían explicar la existencia de este conjunto de



rasgos presentados aquí, y descubiertos en el análisis de la muestra de estudio, y que, además, forman parte de la competencia gramatical del niño con Disfasia o TEL. Las hipótesis en mención son: (1) Hipótesis de las limitaciones perceptivas (el disfásico presenta problemas para comprender palabras con “baja sustancia fonética” debido a una falta de discriminación adecuada de los sonidos propios de su lengua); y (2) Hipótesis de las limitaciones del procesamiento (el disfásico presenta problemas para comprender adecuadamente las oraciones a causa de un mal funcionamiento de la MCP)

3. *Según nuestra tercera hipótesis: “Las desviaciones-retrasos lingüísticos del niños con Disfasia o TEL, en el nivel de la Producción Verbal, se manifiestan especialmente a través de Supresiones consonánticas y vocálicas en el componente Fonético-Fonológico; Expresiones Ecológicas e Interrupciones en el componente Léxico; y Discordancias, Mal uso de los verbos y Mal uso de las preposiciones en el componente gramatical o morfosintáctico ”.*

Tal y como podemos comprobarlo a través del análisis de la muestra N° 1 y, especialmente, de la muestra N° 2, se evidencia con total claridad que en los componentes *fonético-fonológico, léxico y sintáctico* se presentan marcadamente las disfunciones mencionadas en la tercera hipótesis.

a) **Componente fonético-fonológico:**

Las SUPRESIONES o elisiones a nivel de la palabra, de la sílaba y del fonema, son los procesos que se presentan con mayor frecuencia. En consecuencia, podemos observar que los niños disfásicos evaluados en el presente estudio poseen un

inventario fonético limitado y una estructura silábica simple, tal y como lo sostiene Stoel-Gammon (1989), en su investigación.

De otro lado, aunque en menor proporción, también hemos podido observar una “Deficiencia Articulatoria” cuando el disfásico sustituye un sonido por otro que no es el indicado en el contexto, cuando produce un sonido que no corresponde al inventario fonético-fonológico de su lengua materna cada vez que intenta articular un fono que sí pertenece a su primera lengua. Esto permite corroborar la postulación que al respecto hizo Scarborough y Dobrich: en 1990. (Ver en *Marco Teórico* la descripción del *Componente Fonético-Fonológico*).

Finalmente, ininteligibilidad del discurso oral es algo que podemos comprobar tanto en Fiorella como en Joao, justamente, como producto de las *Supresiones* y la *Deficiencia Articulatoria*, con la salvedad de que en la niña se presenta con mayor predominancia mas no así en el niño.

**b) Componente léxico:**

Se caracteriza sobretodo por el fenómeno típico de “punta de lengua”. En efecto, las expresiones ecológicas que son estructuras sintácticas que se presentan en ciertos momentos del discurso oral a manera de repeticiones, constituyen, según lo observado en el análisis de la muestra, el principal síntoma de los niños con TEL en el componente léxico a nivel de la Expresión Oral. De otro lado, como otros signos peculiares del mencionado fenómeno, también se observa con bastante frecuencia, al igual que las expresiones ecológicas, las interrupciones que son pausas o cortes sorpresivos que el niño con TEL suele hacer durante la emisión del discurso oral. Al respecto la investigaciones expuestas en el libro de Muñoz (2001) permiten

justificar estos descubrimientos hechos a través del análisis de la muestra de estudio, ya que se afirma y sostiene la existencia del ya citado “fenómeno de punta de lengua” , cuyos principales rasgos son: pausas, repeticiones, sustituciones, circunloquios, etc.

c) **Componente sintáctico:**

Las discordancias de género y número, las disintaxias u ordenamientos oracionales atípicos, las disfunciones en la producción de los verbos y las supresiones de preposiciones y artículos, suelen caracterizar muy marcadamente el componente sintáctico a nivel de la Expresión Oral. Todos estos rasgos aquí mencionados pueden verificarse en el Capítulo II *Marco Teórico*, en la parte de descripción del *Componente Gramatical* a nivel de la *Expresión Oral*. En efecto, en este punto de la tesis se presentan las principales características desarrolladas y presentadas en el libro de Launay y Borel-Maisonny (1975).

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES

Teniendo en cuenta el análisis de la muestra de estudio, los resultados de la misma, así como la confrontación de estos expuestos en el Capítulo IV: DEBATE , planteamos las siguientes CONCLUSIONES:

### I. CONCLUSIONES GENERALES

1. Creemos que en los dos niños de la muestra de estudio se observa un claro retraso en el desarrollo de su lenguaje. Esto se explica porque pese a que la niña y el niño tenían aproximadamente 6 y 10 años de edad, respectivamente, al momento de ser evaluados, el desarrollo de su lenguaje tanto a nivel de la Expresión Oral como a nivel de la Comprensión Auditiva corresponde cronológicamente a una edad inferior a la que ellos presentaban en la realidad. Al respecto, es importante recordar que un niño normal debe haber completado su desarrollo lingüístico a los 6 años de edad en promedio; sin embargo, los dos niños de la muestra de la presente investigación manifiestan aún tener dificultades en su comportamiento lingüístico.

Esto se justifica -como podemos apreciar en el Capítulo III “*Análisis lingüístico de la muestra de niños diagnosticados como disfásicos*”- por la presencia de una serie de características propias de la competencia lingüística de los niños con TEL en los niveles lingüísticos mencionados, específicamente, en los componentes léxico, fonético-fonológico y gramatical, que corresponden a etapas previas o anteriores del desarrollo del lenguaje.

Esta conclusión se apoya en la teoría que afirma que los retrasos lingüísticos en los niños con TEL son claramente observables en las primeras etapas del proceso de adquisición del lenguaje y pueden mantenerse a lo largo del desarrollo del mismo.

2. También creemos que además de un visible retraso lingüístico en el lenguaje de los niños en mención, se observa una desviación de los patrones lingüísticos propios de un niño con adquisición y desarrollo normal del lenguaje. Esto se evidencia a través de la presencia de una serie de dificultades o disfunciones lingüísticas tanto a nivel de la Expresión Oral como de la Comprensión Auditiva, en los componentes Léxico, Fonético-Fonológico y Gramatical, en los dos niños que conforman la muestra de estudio. Dichas disfunciones –que resumiremos en las Conclusiones Específicas- constituyen conductas lingüísticas que se desvían del patrón de desarrollo normal del lenguaje, por lo tanto, el lenguaje de los niños con TEL es bastante diferenciado de aquél que corresponde a niños con lenguaje normal.

Esta otra conclusión se apoya también en una teoría que afirma que si bien los niños con TEL se caracterizan inicialmente, en las primeras etapas de su desarrollo, por conductas lingüísticas retrasadas o retrasos lingüísticos, estas, posteriormente, se convierten en conductas desviadas que se apartan marcadamente, como ya lo mencionamos, del patrón de desarrollo lingüístico normal.

3. A partir de la conclusión 1 y 2 podemos inferir que el lenguaje de los niños con TEL es el producto de conductas lingüísticas retrasadas y desviadas respecto del patrón de adquisición y desarrollo del lenguaje normal.

4. No podemos determinar ni precisar categóricamente si el nivel de la Expresión Oral o el de la Comprensión Auditiva sería el más afectado. Esto se justifica, en primer lugar, por el carácter limitado de nuestra muestra de estudio y, en segundo lugar, por el grado de frecuencia e intensidad de una serie de factores presentes y que ejercen una gran influencia en el desarrollo lingüístico de los niños disfásicos: Factores afectivo-emocionales, ambientales y cerebrales orgánicos (ver en el Capítulo II *Marco Teórico*, el acápite 2.2.5. *El problema de la etiología del TEL*. Todo ello posibilita que los niños con Disfasia o TEL manifiesten en algunos casos un mayor número de dificultades en el nivel de la Expresión Oral, mientras que otros manifiestan más problemas a nivel de la Comprensión Auditiva.
5. Si nos remitimos a la *Definición General* de la Disfasia o TEL expuesta en el Capítulo II *Marco Teórico*, específicamente, en el acápite 2.2.1. *La Definición en el TEL* (Ver pág.37), en la cual se afirma que la Disfasia es “(...) un trastorno funcional, sin substratum de lesión orgánica clínicamente descubrible (...)” , queda claro que hasta la fecha, así lo afirman los neurólogos, no puede demostrarse plenamente ni a través de un EEG (Electroencefalograma) ni por medio de un examen de tipo TC (Tomografía cerebral) de resonancia magnética, la presencia de una lesión cerebral, déficit o disfunción cerebral específica responsable de la aparición de algún tipo o síndrome disfásico. Esto es justificado en el marco teórico en el acápite 2.2.2.3. *Factores cerebrales orgánicos*, donde se mencionan las principales hipótesis cerebrales, valga la redundancia, planteadas por diversos autores desde los años 60’ y que desde su concepción podrían constituir los posibles

causales del surgimiento del TEL, sin embargo, lamentablemente, dichas postulaciones no han podido ser corroboradas a plenitud. (Ver pgs. 47, 48 y 49)

6. Dado que el presente trabajo de investigación tiene como objetivo principal hacer una descripción de los niños diagnosticados con Disfasia o TEL desde la perspectiva lingüística y no a partir de un enfoque clínico o propio de la patología del lenguaje, no estamos en condiciones de establecer categóricamente a qué tipo o síndrome disfásico pertenecería cada uno de los dos niños de nuestra muestra de estudio. Asimismo, no olvidemos que la propuesta de clasificación de síndromes de Rapin, hoy en día la más utilizada, aunque originaria de Rapin y Allen, establece características lingüísticas y neurológicas para cada uno de los tipos disfásicos.

Por lo tanto, sobre la base de esta propuesta podríamos tentativamente, es decir, de manera aproximada, delimitar el tipo de síndrome disfásico que caracterizaría a cada uno de los niños de la mencionada muestra.

#### **A. Caso Fiorella**

No olvidemos que la niña Fiorella fue diagnosticada con *Disfasia* del tipo *Síndrome fonológico-sintáctico*, que según la última propuesta de clasificación de Rapin (1996) corresponde al grupo de *Desórdenes mixtos o receptivo-expresivo*.

Al respecto, podemos afirmar que evidentemente la caracterización del lenguaje presentada por esta autora en el Capítulo II *Marco Teórico* en relación al síndrome mencionado, se ajusta tal cual al comportamiento lingüístico de la

niña. En efecto, la examinada presenta las siguientes características en su lenguaje:

a) Manifiesta una comprensión relativamente mejor al de la producción oral, aunque podemos afirmar que en ambos niveles se evidencian dificultades. Por ello, en el caso de Fiorella se prefirió explorar y evaluar su *comprensión auditiva* ya que si la producción oral era espontánea ésta se caracterizaba por ser nula o casi nula, y si la producción oral era elicitada se evidenciaba un uso anómalo de funciones pragmáticas, específicamente, a través de un discurso en el cual la temática inicial era desviada rápida y sutilmente a otra de diferente naturaleza.

b) Los principales rasgos del componente sintáctico son:

- Uso restringido de categorías funcionales y de las flexiones en sustantivos y verbos. Evidentemente, tal y como se puede apreciar en el Capítulo III *Análisis de la muestra de niños diagnosticados con Disfasia o TEL* la niña manifiesta tener dificultades en el reconocimiento de palabras del tipo *adverbios* y *preposiciones*; asimismo, en la comprensión de flexiones de *género, número, tiempo* y *voz*, también evidencia problemas.
- Uso de habla telegráfica, muy simple, lo que constituye síntoma de una organización sintáctica bastante restringida.

c) Los principales rasgos del componente fonológico son:

- Presencia marcada de supresiones (consonantes simples/ agrupadas y vocales simples/ grupos vocálicos) a nivel de la palabra, tanto en



posición inicial, media y final. Todo ello puede comprobarse a través de la revisión del análisis del componente *fonético-fonológico* del caso de la niña Fiorella, que se presenta en el Capítulo III *Análisis lingüístico de la muestra de niños diagnosticados como disfásicos*.

- Producción de sonidos consonánticos y vocálicos son normalmente casi incomprensibles. Por ello, el habla de la niña se caracteriza por ser bastante ininteligible. Esto justifica el porqué se determinó evaluar preferentemente la comprensión auditiva de la niña y en menor proporción su expresión oral.
- d) Uso preferente de gestos con fines o intenciones comunicativas, de tal manera que el lenguaje gestual permite cubrir las insatisfacciones de su pobre y reducida expresión oral. En efecto, Fiorella acompaña sus reducidas expresiones orales con una gran demanda de movimientos corporales (brazos, manos, hombros, cabeza) y del rostro (ojos, nariz, labios) cuando intenta transmitir mensajes comunicativos.
- e) Presencia de un reducido vocabulario observable a través de una muy restringida habla, así como de su limitada comprensión léxica. Esto lo pudimos comprobar en las breves conversaciones que tuvimos con Fiorella y gracias a la aplicación del test del Peabody, el que justamente permite evaluar -exceptuando las limitaciones propias de la prueba- la comprensión auditiva del componente léxico.

## **B. Caso Joao**

En el caso del niño Joao, si bien fue diagnosticado con Desorden del desarrollo del lenguaje o Disfasia, no se determinó a qué síndrome o tipo disfásico pertenecía. Sin embargo, al respecto, debemos recordar que el niño en mención si bien presentaba dificultades tanto a nivel del lenguaje expresivo y comprensivo, según lo observado en el análisis, evidenciaba mayor número de problemas en relación a la comprensión auditiva y no así en la expresión oral. Por lo tanto, podríamos postular que Joao pertenece al grupo de *Síndromes del procesamiento de alto orden*, que constituye el tercer grupo o clase de Disfasia. Esto se explica porque el citado niño presenta serios déficits semánticos y pragmáticos que se manifiestan, muy especialmente, en la evaluación de su discurso espontáneo, aunque también se evidencian a nivel de la palabra y de la oración. En efecto, el niño presenta las siguientes características en su lenguaje:

- a) Realiza supresiones de ciertos eventos de un relato o historia que se le pide contar, sobretodo omite los hechos o ideas que forman parte de la información central de la narración, preservando aquellos relacionados con el Inicio y el Final.
- b) Recrea la historia original añadiéndole cierta información adicional que no guarda coherencia con el relato en mención. Así, se puede observar que introduce en su discurso elementos como: *personajes, diálogos, descripciones*, etc. que se encuentran fuera de contexto.
- c) Evidencia un enlentecimiento en el tiempo de reacción, también conocido como tiempo de emisión del out-put, tanto a nivel discursivo, oracional y de

palabra. Por ello recurre al uso de mecanismos como: *Interrupciones, Expresiones Ecológicas, Pseudo-tartamudeo, Circunloquios, Parafasias Semánticas*; además suele tener un *léxico pobre*.

- d) Suele responder bien o bastante bien sólo a preguntas simples que se inician con pronombres interrogativos del tipo “qué”, “quiénes”, “cuándo”, “dónde” y “por qué”, en relación a una información previamente dada.

Todas las características aquí mencionadas son las que se presentan en el Capítulo II titulado *Marco Teórico*, en el acápite 2.2.5. *Tipos de TEL o síndromes disfásicos*, en el cual se expone una breve descripción de los seis principales tipos de TEL establecida por Rapin, en 1996, incluyendo al grupo de *Desórdenes de procesamiento de orden superior*.

## **II. CONCLUSIONES ESPECÍFICAS**

### **1. A NIVEL DE LA EXPRESIÓN ORAL**

#### **a) En el Componente Léxico:**

A nivel del Componente Léxico se observa una marcada frecuencia de aparición de las EXPRESIONES ECOLÓGICAS y de las INTERRUPCIONES en el discurso oral. Ambos constituyen síntomas característicos del denominado “Fenómeno de punta de Lengua”. Este se define como un problema de emisión de una palabra concreta evocada por una situación, un estímulo o una frase determinada, la que se manifiesta a través de pausas, expresiones ecológicas o

repeticiones, circunloquios, etc.(...)” y que dificulta, obviamente, la comprensión del mensaje por parte de los oyentes.

**b) En el Componente Fonético-Fonológico:**

A nivel del Componente Fonético-Fonológico se observa una marcada frecuencia de aparición de las denominadas SUPRESIONES u OMISIONES, las mismas que se manifiestan tanto a nivel de la sílaba, de la palabra y de la oración. Dichas supresiones suelen caracterizar el lenguaje de un niño de 4 años de edad aproximadamente, pero no deberían manifestarse a la edad de 6 y 10 años que son las edades de los niños diagnosticados con TEL y que forman parte de la muestra de estudio.

**c) En el Componente Gramatical:**

A nivel del Componente Gramatical o Morfosintáctico, que es donde se presentan el mayor número de disfunciones, se observa una marcada frecuencia de aparición de DISCORDANCIAS DE GÉNERO Y NÚMERO, DISINTAXIAS, USO ANÓMALO DEL VERBO y SUPRESIONES DE ARTÍCULOS Y PREPOSICIONES. Estas disfunciones o dificultades en el Componente Gramatical a nivel del discurso oral, son claras evidencias de la conducta lingüística desviada que tipifica el desarrollo del lenguaje de los niños con Disfasia o TEL.

**2. A NIVEL DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA**

**a) Componente Léxico:**

En cuanto a las denominadas categorías léxicas, propiamente dichas, se observa una mayor comprensión de Sustantivos. Así, la comprensión de Adjetivos y de Verbos presenta mayor número de problemas.

De otro lado, en cuanto a las llamadas categorías funcionales se observa una buena comprensión de los pronombres interrogativos “Quién”, “Qué” y “Cuándo”, mientras que en los adverbios de “modo” y las preposiciones de “espacio” la comprensión es asistemática, es decir, hay veces que sí los reconoce y otras no.

**b) Componente Morfológico:**

- El Número:

En relación con las categorías nominales, se observa una comprensión asistemática de la noción de “número” en los sustantivos, mientras que en los Pronombres Personales y los Pronombres Demostrativos se da una buena comprensión de dicha noción.

En relación con las categorías Verbales, se observa una buena comprensión de la noción de “número” en los Verbos Simples, mientras que en los verbos compuestos sucede todo lo contrario ya que se evidencia una confusión en el reconocimiento de las nociones de “número singular” y “número plural”.

- El Género:

Se observa una comprensión asistemática de la noción de género en los pronombres personales. No se puede inferir acerca del género de sustantivos y pronombres personales, ya que no fueron evaluados por el test de Carrow, que fue a partir del cual se hizo el respectivo análisis de la muestra de estudio.

- El Tiempo:

Se observa numerosas y frecuentes disfunciones o dificultades en la comprensión de verbos, especialmente en los verbos compuestos.

- La Voz:

Se observa una buena comprensión de la noción de “Voz Pasiva”, pero una comprensión asistemática de la noción de “Voz Activa”.

**b) Componente Sintáctico:**

A partir de las estructuras lingüísticas que se evaluaron se observa:

- En relación a los sintagmas verbales simples y compuestos en modo imperativo, se evidencia una buena comprensión de aquellos que expresan afirmación pero no en aquellos que expresan negación.
- En relación a los sintagmas con dos modificadores se observa buena comprensión de “objeto directo”, “objeto indirecto” y de sustantivos con dos adjetivos.
- Finalmente, en relación a los sintagmas con verbos de estado compuesto y adverbio de negación “no”, se observa un buen reconocimiento de dicho adverbio siempre que el sujeto sea tácito, ya que cuando el sujeto es expreso no hay un reconocimiento del citado adverbio de negación.

### **III. RECOMENDACIONES FINALES**

Luego de realizado el presente trabajo de investigación creemos conveniente tomar en cuenta los siguientes aspectos que no pudieron ser cubiertos o agotados en su totalidad:

- a) Sugerimos que para lograr tener una descripción lingüística mucho más confiable y que permita ratificar sustancialmente las hipótesis planteadas en nuestra investigación se debería trabajar con una población de estudio (niños diagnosticados con Disfasia o TEL) más grande, un promedio de 8 a 10 niños.
- b) Recomendamos que en caso de lograr trabajar con una muestra de estudio más amplia se debería describir un aspecto lingüístico más definido y delimitado que permita establecer conclusiones más específicas y detalladas al respecto. Por ejemplo, describir estrictamente las SUPRESIONES a nivel del componente fonético-fonológico o las DISINTAXIAS a nivel del componente sintáctico.
- c) Aconsejamos que sería también muy oportuno poder contrastar y verificar si los tipos de TEL o síndromes disfásicos tal y como se define en la teoría se presentan en la realidad, específicamente, en el contexto peruano. Es decir, plantear hasta el diagnóstico de un niño que en el Perú, actualmente, es definido con Disfasia, Trastorno del Desarrollo del Lenguaje o TEL, encaja en alguno de estos tipos.

## BIBLIOGRAFIA

AGUADO ALONSO, Gerardo.

1999 *El Desarrollo de la Morfosintaxis en el Niño*, CEPE S.A., Madrid.

BARRAQUER BORDAS, L.

1975 *Afasia, Apraxias, Agnosias*, Toray –Masson S. A., Barcelona.

BELINCHON, M. Y CARDENAS, C.

1985 “Disfasia Infantil: Descripción y tratamiento” En *Investigación y Logopedia*, CEPE, Madrid; pp.155-164.

BELINCHON, M. *et alli*

1992 *Psicología del Lenguaje: Investigación y Teoría*, Trotta, Madrid

BERKO GLEASON, Jean

1996 *Psicolingüística*, Editorial Mc. Graw Hill, Boston.

BERNALDO DE QUIROS, J. y De GUELER, F. S.

1996 *La Comunicación Humana y su Patología*, Casa Ares, Buenos Aires, Argentina.

BOSQUE, Ignacio.

1999 *Las Categorías Gramaticales: Relaciones y Diferencias*, Editorial Síntesis, Salamanca.

CÁCERES VELASQUEZ, Artidoro

1987 *Tratado de Patología del Lenguaje Verbal*, 3ra. Edición, San Marcos, Lima.



- CARBALLO, Gloria  
 2001 “Trastorno fonológico al TEL”, *En Trastorno Específico del Lenguaje*, Ediciones Pirámide (Grupo Anaya), Madrid: pp. 189-207
- CAPLAN, David.  
 1991 *Structure Processing and Disorders*, MIT Pres. Massachusetts.
- CONDEMARIN, Mabel *et alli*.  
 1996 *Madurez Escolar*, Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile.
- CRYSTAL, David  
 1983 *Patología del Lenguaje*, Ediciones Cátedra, Madrid.
- DEMONTE, Violeta  
 1989 *Teoría Sintáctica: De las Estructuras a la Rección*, Editorial Síntesis S.A., Madrid, España.
- FERNÁNDEZ LAGUNILLA, M. y ANULA REBOLLO, A.  
 1981 *Sintaxis y Cognición*, Editorial Síntesis, Madrid.
- FUENSANTA HERNÁNDEZ, Pina  
 1984 *Teorías Psico-sociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*, Siglo Veintiuno Editores; Madrid.
- FUENTES, J. L.  
 1998 *Gramática moderna de la lengua española*, Limusa Noriega Editores, Novena edición, México D.F.
- HALL, Nancy  
 1996 “Developmental Language Disorders”, *En Seminars in Pediatric Neurology*, Vol. 4, N° 2, Editorial University de Maine, Orono, EE.UU.; pp. 77-85.

- LAUNAY, Clément y BOREL-MAISONNY, S.  
1975 *Trastornos del Lenguaje*, Editorial Toray- Masson S.A., Barcelona.
- LENNEBERG, Eric.  
1976 *Fundamentos Biológicos del Lenguaje*, Alianza Universidad, Madrid.
- LORENZO, G. y LONGA, V. M.  
1996 *Introducción a la Sintaxis Generativa: La Teoría de Principios y Parámetros en evolución*, Alianza Editorial S.A., Madrid.
- Mc. GINNIS, Mildred.  
1961 *Niños Afásicos*, Ediciones del Instituto Mexicano de la Audición y el Lenguaje, Trad. castellana. DF México.
- MENDOZA, Elvira  
2001a. “Conceptos básicos sobre el TEL”, *En Trastorno Específico del Lenguaje*, Ediciones Pirámide (Grupo Anaya), Madrid; pp. 25-66.  
2001b. “Los problemas gramaticales en el TEL”, *En Trastorno Específico del Lenguaje*, Ediciones Pirámide (Grupo Anaya), Madrid: pp.85-113.
- MICROSOFT® ENCARTA®.  
2002 *Enciclopedia*, Microsoft Corporation.
- MONFORT, M. y JUAREZ SANCHEZ, A.  
1993 *Niños disfásicos*, Editorial Santillana, Madrid.
- MORERA, Marcial.  
1999 *Apuntes para una Gramática del Español de Base Semántica*, Primera Parte / Morfología, Servicio de publicaciones del Excmo. Cabildo de Fuerteventura, Puerto del Rosario, Argentina

- 2000 *Apuntes para una Gramática del español de Base Semántica, Segunda Parte / Sintaxis*, Servicio de publicaciones del Excmo. Cabildo de Fuerteventura, Puerto del Rosario, Argentina.
- MUÑOZ, Juana  
 2001 “El léxico en el TEL”, *En Trastorno Específico del Lenguaje*, Ediciones Pirámide (Grupo Anaya), Madrid; pp. 115-132.
- MÚGICA, Nora y SOLANA, Zulema  
 1999 *Gramática y Léxico: Teoría Lingüística y Teoría de Adquisición del Lenguaje*, EDICIAL S.A., Buenos Aires; Argentina.
- NARBONA, J. y CHEVRIE-MULLER, C.  
 1988 *Lenguaje del niño: Desarrollo normal, Evaluación y trastornos*. Editorial Masson S.A., Barcelona.
- OPS / OMS  
 1990 *Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías de la OMS*, Ministerio de Salud, Lima.
- PASCUAL-CASTROVIEJO, Ignacio  
 2004 “Trastornos del lenguaje perceptivo y expresivo (Disfasias)”, *En Curso Internacional: El Lenguaje como base del desarrollo humano*, CPAL, Lima; pp. 45- 53.
- RAPIN, Isabelle  
 1996 “The practicer’s review: An updated clinic study on developmental language disorders”, *En Neuropsychology of language, reading and spelling*, Editorial U. Kirk, New York; pp. 640-670.

- RAPIN, Isabelle y ALLEN, Doris.  
1983 "Developmental language disorders: Nosologic considerations", En  
*Neuropsychology of language, reading and spelling*, Editorial U.  
Kirk, New York; pp. 155-184.
- SECO, Manuel  
1995 *Gramática Esencial del Español*, Editorial Espasa Calpe, S.A.,  
Tercera edición, Madrid, España.
- SOPRANO, A. M.  
1997 *La "hora de juego" lingüística*, Editorial de Belgrano, Argentina.
- TRUJILLO, Ramón.  
1981 *Gramática de la Lengua Castellana destinada al uso de los*  
*americanos*, Instituto Universitario de Lingüística Andrés Bello /  
Cabildo Insular de Tenerife, Santa Cruz de Tenerife, España.
- TUCHMAN, Roberto.  
1997 "Acquired Epileptiform Aphasia", En *Seminars in Pediatric Neurology*,  
Vol. 4, N° 2, Editorial Miami Children's Hospital, Miami,  
EE.UU., pp. 93-101.
- VALLE ARROYO, Francisco.  
1991 *Psicolingüística*, Ediciones Morata S.A., Madrid, España.
- VELASQUEZ de LA CADENA, Mariano *et alli*  
1966 *Velasquez Spanish and English Dictionary*, Follett Publishing  
Company, Chicago / New York, EE.UU.
- WONG, Betsy y PRIMO, Richard  
2001 *La Magia de las Palabras*, Editora Pantera, Lima, Perú.

## **A N E X O S**

**ANEXO 1**

**TEST DEL PEABODY**

| <b>EDAD</b> | <b>PALABRAS</b>  | <b>PUNTAJE</b> | <b>MADURATIVA</b> |
|-------------|------------------|----------------|-------------------|
| 3           | 1. Campana       | 2              | 3,0               |
|             | 2. Regalo        | 3              | 3,6               |
| 4           | 3. Víbora        | 4              | 4,0               |
|             | 4. Río           | 5              | 4,4               |
| 5           | 5. Barquillo     | 6              | 4,8               |
|             | 6. Conductor     | 7              | 5,0               |
| 6           | 7. Espiar        | 8              | 5,6               |
|             | 8. Velero        | 9              | 6,0               |
| 7           | 9. Remendar      | 10             | 6,6               |
|             | 10. Insecto      | 11             | 7,0               |
| 8           | 11. Colmena      | 12             | 7,6               |
|             | 12. Roer         | 13             | 8,0               |
| 9           | 13. Ídolo        | 14             | 8,6               |
|             | 14. Bípedo       | 15             | 9,0               |
| 10          | 15. Peatón       | 16             | 10,0              |
|             | 16. Persecución  | 17             | 10,6              |
| 11          | 17. Yunque       | 18             | 11,0              |
|             | 18. Lubricar     | 19             | 11,4              |
| 12          | 19. Patriarca    | 20             | 11,8              |
|             | 20. Monarquía    | 21             | 12,0              |
| 13          | 21. Cáliz        | 22             | 12,4              |
|             | 22. Prodigio     | 23             | 12,8              |
| 14          | 23. Insignia     | 24             | 13,0              |
|             | 24. Renovación   | 25             | 14,0              |
| 15          | 25. Ingenioso    | 26             | 15,0              |
|             | 26. Ceñir        | 27             | 16,0              |
| 16          | 27. Lóbulo       | 28             | 17,0              |
|             | 28. Expendio     |                |                   |
| 17          | 29. Convergencia |                |                   |
|             | 30. Sépalo       |                |                   |
|             |                  |                |                   |

## TEST DE CARROW

### Estímulo

1. Bicicleta
2. Pájaro
3. Muchacha
4. Gato
5. Granja
6. Carnero
7. Mano
8. Hombro
9. Pintura
10. Un par
11. Amarillo
12. Negro
13. Verde
14. Grande
15. Rápido
16. Chica
17. Blandito suave
18. Alto
19. Apunta a los dos iguales
20. Estos dos son diferentes
21. Dos
22. Unos
23. Muchos
24. Apunta al carro que está al medio
25. Más
26. Cuatro
27. Algunos
28. Segundo
29. Media manzana
30. Aquí está una estrella. Ahora señala la botella de la izquierda
31. Está comiendo
32. Saltar
33. Corriendo
34. Viniendo
35. Yendo / Se va
36. Golpeando
37. Recibiendo
38. Dando
39. Arriba
40. Fácilmente
41. Suavemente
42. Ése
43. Éstos
44. En la mesa
45. Debajo de la mesa
46. Dentro de la caja

47. El niño está al lado del carro
48. El gato está entre los carros
49. El perro está delante del carro
50. Campesino
51. Pintor
52. Bateador / Golpeador
53. Pescador
54. Más pequeño
55. Más alta
56. La más gorda
57. Ciclista
58. Pianista
59. Ellos
60. Él
61. Ella
62. Mamá le dio la pelota a ella
63. El perrito de él es blanco y negro
64. Ella está yendo de compras
65. Comen manzanas
66. Sillas
67. Pelotas
68. Sacos
69. Mesas
70. Está comiendo
71. Están comiendo
72. La muchacha está cosiendo
73. La muchacha está saltando
74. El hombre pintó la casa
75. El león ha comido
76. Él va a golpear a la pelota
77. El hombre ha estado cortando los árboles
78. Él la empuja a ella
79. El carro choca con el tren
80. El burrito es cargado por el hombre
81. El niño es perseguido por el perro
82. Quién está al lado de la mesa
83. Cuándo duermes
84. Qué comemos
85. La muchacha está dibujando
86. No es negro
87. No está corriendo
88. Ni la muchacha, ni el muchacho están saltando
89. Vete
90. No crucen
91. Duerme
92. Tiene helado
93. Señala el carro que va por la pista
94. Señala el gato que no tiene ojos
95. Ella le enseña el muchacho a la muchacha
96. Una pelota grande y azul



97. Un carrito rojo y pequeño
98. La niña no está nadando
99. Si eres la maestra, señala el perrito; sino señala el osito
100. Señala lo que no es ni la pelota ni la mesa
101. Mira el tercer dibujo, luego enséñame el hijito de ése animal

## ANEXO 2

### REGISTRO DE DATOS DEL TEST DEL PEABODY

#### MUESTRA N° 1

**Fiorella Ayuni Awa Matsuda**

| <u>Estímulo</u>     | <u>Respuesta</u>                                    |
|---------------------|---|
| 1. Campana          | Correcta  |
| 2. Regalo           | Correcta  |
| 3. Víbora           | Correcta  |
| 4. Río              | Incorrecta (Fig. 2: Col, zanahoria)                 |
| 5. Barquillo        | Correcta  |
| 6. Conductor        | Correcta  |
| 7. Espiar           | Incorrecta (Fig. 1: Niño arando la tierra)          |
| 8. Velero           | Correcta  |
| 9. Remendar         | No sabe   |
| 10. Insecto         | Incorrecta (Fig. 2: Avestruz)                       |
| 11. Colmena         | Correcta  |
| 12. Roer            | Incorrecta (Fig. 4: Niño en bicicleta)              |
| 13. Ídolo           | Incorrecta (Fig. 4: Dos hombres dándose la mano)    |
| 14. Bípedo          | No sabe   |
| 15. Peatón<br>auto) | Incorrecta (Fig. 4: Chofer abriendo la puerta de un |

**NOTA:** La prueba se canceló debido a que la niña cometió 4 errores consecutivos.

## REGISTRO DE DATOS DEL TEST DE CAROW

### MUESTRA N° 1

**Fiorella Ayuni Awa Matsuda**

| <u>Estímulo</u>  | <u>Respuesta</u>                                       |
|--|--|
| 1. Bicicleta   | 1. Correcta  |
| 2. Pájaro  | 2. Correcta  |
| 3. Muchacha  | 3. Incorrecta (Fig. 2: Muchacho)                       |
| 4. Gato  | 4. Correcta  |
| 5. Granja  | 5. Correcta  |
| 6. Carnero   | 6. Correcta  |
| 7. Mano  | 7. Correcta  |
| 8. Hombro  | 8. Correcta  |
| 9. Pintura   | 9. Correcta  |
| 10. Un par   | 10. Incorrecta (Fig.1: Una canasta)                    |
| 11. Amarillo   | 11. Correcta   |
| 12. Negro  | 12. Correcta   |
| 13. Verde  | 13. Correcta   |
| 14. Grande   | 14. Incorrecta (Fig. 3: Rama grande)                   |
| 15. Rápido   | 15. Correcta   |
| 16. Chica  | 16. Correcta   |
| 17. Blandito suave   | 17. Correcta   |
| 18. Alto   | 18. Correcta   |
| 19. Apunta a los dos iguales   | 19. Correcta   |
| 20. Estos dos son diferentes   | 20. Correcta   |
| 21. Dos  | 21. Correcta   |
| 22. Unos   | 22. Correcta   |
| 23. Muchos   | 23. Incorrecta (Fig. 1: Dos pescados)                  |
| 24. Apunta al carro que está al medio                                  | 24. Correcta   |
| 25. Más  | 25. Incorrecta (Fig. 1: Una sola pelota)               |
| 26. Cuatro   | 26. Correcta   |
| 27. Algunos  | 27. Correcta   |
| 28. Segundo  | 28. Incorrecta (Fig. 1: El primer perro)               |
| 29. Media manzana  | 29. Correcta   |
| 30. Aquí está una estrella.<br>Ahora señala la botella de la izquierda | 30. Incorrecta (Fig. 3: Botella que está a la derecha) |
| 31. Está comiendo  | 31. Correcta   |
| 32. Saltar   | 32. Correcta   |
| 33. Corriendo  | 33. Correcta   |
| 34. Viniendo   | 34. Incorrecta (Fig. 3: Niño que se va)                |
| 35. Yendo / Se va  | 35. Correcta   |
| 36. Golpeando  | 36. Correcta   |
| 37. Recibiendo   | 37. Incorrecta (Fig. 2: Niño pateando)                 |
| 38. Dando  | 38. Correcta   |
| 39. Arriba   | 39. Incorrecta (Fig. 1: Señora /manos atrás)           |
| 40. Fácilmente   | 40. Incorrecta (Fig. 1: Niño empuja caja)              |

|  |   |
|--|---|
|  | con gran esfuerzo)  |
| 41. Suavemente                         | 41. Correcta  |
| 42. Ése                                | 42. Correcta  |
| 43. Éstos                              | 43. Correcta  |
| 44. En la mesa                         | 44. Incorrecta (Fig. 2: Pelota debajo de la mesa)   |
| 45. Debajo de la mesa                  | 45. Correcta  |
| 46. Dentro de la caja                  | 46. Correcta  |
| 47. El niño está al lado del carro     | 47. Incorrecta (Fig. 3: El niño está debajo del carro)                                      |
| 48. El gato está entre los carros      | 48. Incorrecta (Fig. 1: Hay dos gatos. Cada uno está encima de un carro)                    |
| 49. El perro está delante del carro    | 49. Correcta  |
| 50. Campesino                          | 50. Incorrecta (Fig. 3: Vacas en un pueblo)   |
| 51. Pintor                             | 51. Correcta  |
| 52. Bateador / Golpeador               | 52. Correcta  |
| 53. Pescador                           | 53. Incorrecta (Fig. 1: Un pescado)   |
| 54. Más pequeño                        | 54. Correcta  |
| 55. Más alta                           | 55. Incorrecta (Fig. 2: Dos niñas del mismo tamaño)   |
| 56. La más gorda                       | 56. Incorrecta (Fig. 3: Niña de contextura media de la derecha)                             |
| 57. Ciclista                           | 57. Correcta  |
| 58. Pianista                           | 58. Correcta  |
| 59. Ellos                              | 59. Correcta  |
| 60. Él                                 | 60. Correcta  |
| 61. Ella                               | 61. Correcta  |
| 62. Mamá le dio la pelota a ella       | 62. Incorrecta (Fig. 1: Mamá da la pelota a él)   |
| 63. El perrito de él es blanco y negro | 63. Correcta  |
| 64. Ella está yendo de compras         | 64. Incorrecta (Fig. 3. La mamá y el niño están comprando)                                  |
| 65. Comen manzanas                     | 65. Incorrecta (Fig. 1: Dos niñas. Una de ellas come manzana)                               |
| 66. Sillas                             | 66. Correcta  |
| 67. Pelotas                            | 67. Incorrecta (Fig. 2: Dos mitades de pelotas separadas corresponden a tamaños diferentes) |
| 68. Sacos                              | 68. Correcta  |
| 69. Mesas                              | 69. Incorrecta (Fig. 2: Una mesa sola)  |
| 70. Está comiendo                      | 70. Incorrecta (Fig. 2: Dos ovejas están comiendo el pasto)                                 |
| 71. Están comiendo                     | 71. Incorrecta (Fig. 1: El niño lleva peces en el hombro)                                   |
| 72. La muchacha está cosiendo          | 72. Incorrecta (Fig. 1: La muchacha va a coser a máquina )                                  |
| 73. La muchacha está saltando          | 73. Correcta  |
| 74. El hombre pintó la casa            | 74. Correcta  |

- |  |  |
|--|--|
| 75. El león ha comido  | 75. Incorrecta (Fig.2:El león está comiendo)                         |
| 76. Él va a golpear a la pelota                                    | 76. Incorrecta (Fig. 3: Él golpeó la pelota)                         |
| 77. El hombre ha estado cortando los árboles                       | 77. Incorrecta (Fig. 2: El hombre está cortando los árboles)         |
| 78. Él la empuja a ella  | 78. Correcta   |
| 79. El carro choca con el tren                                     | 79. Incorrecta (Fig. 1: Tren choca con el carro)                     |
| 80. El burrito es cargado por el hombre                            | 80. Correcta   |
| 81. El niño es perseguido por el perro                             | 81. Correcta   |
| 82. Quién está al lado de la mesa                                  | 82. Correcta   |
| 83. Cuándo duermes   | 83. Correcta   |
| 84. Qué comemos  | 84. Correcta   |
| 85. La muchacha está dibujando                                     | 85. Correcta   |
| 86. No es negro  | 86. Correcta   |
| 87. No está corriendo  | 87. Correcta   |
| 88. Ni la muchacha, ni el muchacho están saltando                  | 88. Incorrecta (Fig. 1: La muchacha salta y el muchacho está parado) |
| 89. Vete   | 89. Correcta   |
| 90. No crucen  | 90. Incorrecta (Fig. 3: El policía con un niño cruza la calle)       |
| 91. Duerme   | 91. Correcta   |
| 92. Tiene helado   | 92. Correcta   |
| 93. Señala el carro que va por la pista                            | 93. Correcta   |
| 94. Señala el gato que no tiene ojos                               | 94. Incorrecta (Fig. 3: Un gato sin patas)                           |
| 95. Ella le enseña el muchacho a la muchacha                       | 95. Correcta   |
| 96. Una pelota grande y azul                                       | 96. Correcta   |
| 97. Un carrito rojo y pequeño                                      | 97. Correcta   |
| 98. La niña no está nadando  | 98. Incorrecta (Fig. 3: La niña está nadando)                        |
| 99. Si eres la maestra, señala el perrito; sino señala el osito    | 99. Incorrecta (Fig. 3: El perrito)                                  |
| 100. Señala lo que no es ni la pelota ni la mesa                   | 100. Incorrecta (Fig. 3: La mesa)                                    |
| 101. Mira el tercer dibujo, luego enséñame el hijito de ése animal | 101. Correcta  |

### ANEXO 3

#### SUBCALIFICACIÓN DEL TEST DE CARROW

##### MUESTRA N° 1

Fiorella Awa

#### I. SUBCALIFICACIÓN DEL LÉXICO

▪ **Sustantivos:** (1-10, 29, 30, 50-53, 57, 58)

**Puntaje** 13

|  |   |   |
|--|---|---|
| 1. Bicicleta   | = | Correcta  |
| 2. Pájaro  | = | Correcta  |
| 3. Muchacha  | = | Incorrecta (Fig. 2: Muchacho)                         |
| 4. Gato  | = | Correcta  |
| 5. Granja  | = | Correcta  |
| 6. Carnero   | = | Correcta  |
| 7. Mano  | = | Correcta  |
| 8. Hombro  | = | Correcta  |
| 9. Pintura   | = | Correcta  |
| 10. Un par   | = | Incorrecta (Fig. 1: Una canasta)                      |
| 29. Media manzana  | = | Correcta  |
| 30. Aquí está una estrella,<br>ahora señala la botella<br>que está a la izquierda. | = | Incorrecta (Fig. 3: Botella que<br>está a la derecha) |
| 50. Campesino  | = | Incorrecta (Fig. 3: Vacas y toros<br>en un pueblo)    |
| 51. Pintor   | = | Correcta  |
| 52. Bateador / Golpeador   | = | Correcta  |
| 53. Pescador   | = | Incorrecta (Fig. 1: Un pescado)                       |
| 57. Ciclista   | = | Correcta  |
| 58. Pianista   | = | Correcta  |

▪ **Adjetivos Determinativos:** (21, 22, 23, 25, 26, 27, 28)

**Puntaje** 4

|             |   |   |
|-------------|---|---|
| 21. Dos     | = | Correcta                                |
| 22. Unos    | = | Correcta                                |
| 23. Muchos  | = | Incorrecta (Fig. 1: Dos pescados)       |
| 25. Más     | = | Incorrecta (Fig. 1: Una pelota)         |
| 26. Cuatro  | = | Correcta                                |
| 27. Algunos | = | Correcta                                |
| 28. Segundo | = | Incorrecta (Fig. 1: El primer<br>perro) |

▪ **Adjetivos Calificativos:**(11,12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20) **Puntaje** 9

|                              |   |                                  |
|------------------------------|---|----------------------------------|
| 11. Amarillo                 | = | Correcta                         |
| 12. Negro                    | = | Correcta                         |
| 13. Verde                    | = | Correcta                         |
| 14. Grande                   | = | Incorrecta (Fig. 3: Rama grande) |
| 15. Rápido                   | = | Correcta                         |
| 16. Chica                    | = | Correcta                         |
| 17. Blandito suave           | = | Correcta                         |
| 18. Alto                     | = | Correcta                         |
| 19. Apunta a los dos iguales | = | Correcta                         |
| 20. Estos dos son diferentes | = | Correcta                         |

▪ **Grados de Adjetivos Calificativos:** (54, 55, 56)

**Puntaje** 1

|                  |   |  |
|------------------|---|--|
| 54. Más pequeño  | = | Correcta   |
| 55. Más alta     | = | Incorrecta (Fig. 2: Dos niñas del mismo tamaño)    |
| 56. La más gorda | = | Incorrecta (Fig. 3: Niña de contextura media de la |

derecha)

▪ **Verbos:** (31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38)

**Puntaje** 6

|                   |   |                                     |
|-------------------|---|-------------------------------------|
| 31. Está comiendo | = | Correcta                            |
| 32. Saltar        | = | Correcta                            |
| 33. Corriendo     | = | Correcta                            |
| 34. Viniendo      | = | Incorrecta (Fig. 3: Niño que se va) |
| 35. Yendo / Se va | = | Correcta                            |
| 36. Golpeando     | = | Correcta                            |
| 37. Recibiendo    | = | Incorrecta (Fig. 2: Niño pateando)  |
| 38. Dando         | = | Correcta                            |

▪ **Adverbios:** (24, 39, 40, 41)

**Puntaje** 2

|                                       |   |   |
|---------------------------------------|---|---|
| 24. Apunta al carro que está al medio | = | Correcta  |
| 39. Arriba                            | = | Incorrecta (Fig. 1: Señora con manos hacia atrás)       |
| 40. Fácilmente                        | = | Incorrecta (Fig. 1: Niño empuja caja con gran esfuerzo) |
| 41. Suavemente                        | = | Correcta  |

**PUNTAJE TOTAL del LÉXICO:**

35

## II. SUBCALIFICACIÓN DE MORFOLOGÍA

▪ **Número:**(66, 67, 68, 69, 91, 92)

**Puntaje**

|                  |   |   |
|------------------|---|---|
| 66. Sillas       | = | Correcta  |
| 67. Pelotas      | = | Incorrecta (Fig. 2: Dos mitades de pelotas separadas corresponden a tamaños diferentes) |
| 68. Sacos        | = | Correcta  |
| 69. Mesas        | = | Incorrecta (Fig. 2: Una mesa sola)  |
| 91. Duerme       | = | Correcta  |
| 92. Tiene helado | = | Correcta  |

▪ **Pronombres Demostrativos:** (42, 43)

**Puntaje**

|           |   |          |
|-----------|---|----------|
| 42. Ése   | = | Correcta |
| 43. Éstos | = | Correcta |

▪ **Pronombres Personales:** (59, 60, 61, 62, 63, 65)  
(número y género)

**Puntaje**

|  |   |   |
|--|---|---|
| 59. Ellos                              | = | Correcta  |
| 60. Él                                 | = | Correcta  |
| 61. Ella                               | = | Correcta  |
| 62. Mamá le dio la pelota a ella       | = | Incorrecta (Fig. 1: Mamá le da la pelota a él)            |
| 63. El perrito de él es blanco y negro | = | Correcta  |
| 65. Comen manzanas                     | = | Incorrecta (Fig. 1: Dos niñas. Una de ellas come manzana) |

▪ **Verbos / Número:** (70, 71)

**Puntaje**

|                    |   |   |
|--------------------|---|---|
| 70. Está comiendo  | = | Incorrecta (Fig. 2: Dos ovejas están comiendo el pasto) |
| 71. Están comiendo | = | Incorrecta (Fig.1:Niño lleva peces)                     |

▪ **Verbos/ Tiempo:** (64, 72, 73, 74, 75, 76, 77)

**Puntaje**

|                                |   |  |
|--------------------------------|---|--|
| 64. Ella está yendo de compras | = | Incorrecta (Fig. 3. La mamá y el niño están comprando) |
| 72. La muchacha está cosiendo  | = | Incorrecta (Fig. 1: La muchacha va a coser a máquina ) |
| 73. La muchacha está saltando  | = | Correcta   |



|  |   |  |
|--|---|--|
| 74. El hombre pintó la casa                  | = | Correcta   |
| 75. El león ha comido                        | = | Incorrecta (Fig.2:León está comiendo)                    |
| 76. Él va a golpear a la pelota              | = | Incorrecta (Fig. 3: Él golpeó la pelota)                 |
| 77. El hombre ha estado cortando los árboles | = | Incorrecta (Fig. 2: El hombre está cortando los árboles) |

▪ **Verbos / Voz:** (78, 79, 80, 81)

**Puntaje**

|   |   |   |
|---|---|---|
| 78. Él la empuja a ella                 | = | Correcta                                  |
| 79. El carro choca con el tren          | = | Incorrecta (Fig. 1: Tren choca con carro) |
| 80. El burrito es cargado por el hombre | = | Correcta                                  |
| 81. El niño es perseguido por el perro  | = | Correcta                                  |

▪ **Verbos de Estado:** (85, 86, 87, 88, 98)

**Puntaje**

|   |   |  |
|---|---|--|
| 85. La muchacha está dibujando                    | = | Correcta   |
| 86. No es negro                                   | = | Correcta   |
| 87. No está corriendo                             | = | Correcta   |
| 88. Ni la muchacha, ni el muchacho están saltando | = | Incorrecta (Fig. 1: La muchacha está saltando y el muchacho está parado) |
| 98. La niña no está nadando                       | = | Incorrecta (Fig. 3: La niña está nadando)                                |

▪ **Preposiciones:** (44, 45, 46, 47, 48, 49)

**Puntaje**

|                                     |   |  |
|-------------------------------------|---|--|
| 44. En la mesa                      | = | Incorrecta (Fig. 2: Pelota debajo de la mesa)                        |
| 45. Debajo de la mesa               | = | Correcta   |
| 46. Dentro de la caja               | = | Correcta   |
| 47. El niño está al lado del carro  | = | Incorrecta (Fig. 3: El niño está debajo del carro)                   |
| 48. El gato está entre los carros   | = | Incorrecta (Fig. 1: Hay dos gatos. Cada uno está encima de un carro) |
| 49. El perro está delante del carro | = | Correcta   |

▪ **Pronombres Interrogativos:** (82, 83, 84)

**Puntaje**

|                                   |   |          |
|-----------------------------------|---|----------|
| 82. Quién está al lado de la mesa | = | Correcta |
| 83. Cuándo duermes                | = | Correcta |
| 84. Qué comemos                   | = | Correcta |

**PUNTAJE TOTAL de MORFOLOGÍA:**

### **III. SUBCALIFICACIÓN DE SINTAXIS**

▪ **Oraciones imperativas simples:** (89, 90) **Puntaje**

89. Vete = Correcta  
90. No crucen = Incorrecta (Fig. 3: Policía con niño cruza la calle)

▪ **Oraciones Subordinadas y Adverbio de negación y lugar:** (93 y 94) **Puntaje**

93. Señala el carro que va por la pista = Correcta  
94. Señala el gato que no tiene ojos = Incorrecta (Fig. 3: Un gato sin patas)

▪ **Objeto Directo e Indirecto:** (95) **Puntaje**

95. Ella le enseña el muchacho a la muchacha = Correcta

▪ **Frases con dos Adjetivos y Modificadores:** (96 y 97) **Puntaje**

96. Una pelota grande y azul = Correcta  
97. Un carrito rojo y pequeño = Correcta

▪ **Oraciones Imperativas Complejas:** (99) **Puntaje**

99. Si eres la maestra, señala el perrito; sino señala el osito = Incorrecta (Fig. 3: El perrito)

▪ **Oraciones Imperativas usando “Ni”:** (100) **Puntaje**

100. Señala lo que no es ni la pelota ni la mesa = Incorrecta (Fig. 3: La mesa)

▪ **Oraciones Imperativas:**(101) **Puntaje**

101. Mira el tercer dibujo, luego enséñame el hijito de ese animal = Correcta

**PUNTAJE TOTAL de la SINTAXIS:**

**PUNTAJE GLOBAL DEL TEST:**

## ANEXO 4

### HISTORIA CLÍNICA

#### MUESTRA N° 1

**Fiorella Ayuni Awa Matsuda**

Aquí se presentarán datos procedentes de la evaluación psicológica, neurológica y lingüística que se le realizó a la niña Fiorella Ayuni Awa Matsuda en su centro de diagnóstico: CPAL (Centro Peruano de Audición y Lenguaje), en junio del 2004.

#### ❖ Evaluación Psicológica:

Se observaron las siguientes características:

- Manifestación de intención comunicativa en el uso de habilidades como señalar, imitar y atender de forma conjunta; vocalizó de forma variada; emitió sonidos onomatopéyicos espontáneamente en su juego; y su lenguaje fue básicamente denominativo
- Uso simbólico de los objetos y capacidad para representar algunas acciones espontáneamente a través del juego.
- Poca disposición para responder ante situaciones estructuradas, frente a las cuales se mostró algo evasiva; asimismo, se observó poca tolerancia a la frustración.
- **A los 2 años y 9 meses**, se observó una fuerte deficiencia al reproducir modelos abstractos de construcción.
- **A los 3 años**, en los aspectos grafomotores se observaron una prensión y trazos inadecuados para su edad. Sólo logró copiar líneas horizontales, verticales y bosquejar un círculo.

- **A los 3 años y 3 meses**, demostró capacidad para encontrar un objeto oculto detrás de un panel, sin embargo, cuando se complejizó la actividad en el ámbito de la atención y de la memoria visual, sus respuestas fueron muy inconsistentes.
- **A los 3 años y 5 meses**, en la escala no verbal de inteligencia, logró un desempeño correspondiente a la categoría de limítrofe (C.I. 75)
- **A los 3 años y 9 meses**, logró clasificar objetos de acuerdo al color, al tamaño y a la categoría.
- **A los 4 años y 6 meses**, a nivel viso perceptivo, logró colocar piezas de un encaje de figuras geométricas, colocó clavijas y recompuso una muñeca rota. Es decir, fue capaz de integrar las partes de un todo, pero siempre sobre la base de un modelo interno, mas no en ausencia de este.

❖ **Evaluación del Lenguaje:**

Se obtuvieron los siguientes resultados en la aplicación de ciertos test del lenguaje:

- **Prueba del Lenguaje Comprensivo de Foster:** Evidenció un bajo nivel léxico para su edad, en la subprueba de vocabulario sólo obtuvo 78% de aciertos. Inhabilidad para la identificación de imágenes referidas a posiciones, acciones y, eventualmente, cualidades. De otro lado, en la subprueba de comprensión de frases con dos elementos críticos logró 80% de aciertos; mientras que en las frases con tres y cuatro elementos críticos, sólo alcanzó un 30 y 20%, respectivamente.

Presentó dificultad en la comprensión de preguntas disyuntivas y tendió a repetir la última palabra.

- **Prueba de Vocabulario en imágenes de Peabody:** Aquí, el nivel léxico se encontró muy por debajo de lo que corresponde a su edad. Así, obtuvo una puntuación equivalente a la edad de 2 años y 9 meses.
- **Prueba del Vocabulario Expresivo de Gardner:** También aquí obtuvo una puntuación muy por debajo de la correspondiente a su edad. Así, alcanzó un puntaje equivalente a los 2 años y 5 meses.
- **Prueba de comprensión de Bohem:** Esta es una prueba de conceptos básicos para la etapa pre-escolar. Aquí obtuvo una reducida puntuación.
- A nivel del desarrollo del Lenguaje Expresivo, este continúa alterado en las competencias semánticas, morfosintácticas y fonético-fonológicas.
- En el Componente Semántico, a nivel expresivo, presenta dificultad para responder a preguntas con encabezadores que exigen relaciones léxicas y formulación lingüística, las cuales estuvieron referidas a situaciones que se remontan más allá del momento presente. Además tendió a dar respuestas incongruentes o, aplicando estrategias pragmáticas, trataba de desviar la atención de la examinadora hacia otros objetos. En algunas ocasiones, manifestó un cierto grado de comprensión al expresar una palabra que tenía relación con la pregunta, o señalando un objeto y representarlo gestualmente, pero sin lograr una adecuada organización morfosintáctica pertinente. No respondió correctamente a la pregunta relacionada con la identificación de su sexo; en ese caso, sólo reafirmaba su nombre.
- En el Componente Morfosintáctico, a nivel expresivo, presentó los siguientes rasgos: confusión pronominal (El /Ella); discordancias (El / Ella, Yo / Solo, Yo / Sola); estructuras sintácticas muy simples y cortas (generalmente, de cuatro

palabras); omisión de enlaces en algunas ocasiones; y apoyo en la mímica para tratar de expresar sus ideas.

- En el Componente Fonético-Fonológico, a nivel expresivo, se observó la presencia de fallas de tipo fonológico siendo su principal característica la inestabilidad en la producción de los fonemas, con excepción del fonema “rr”. Así, demostró habilidad para articular todos los fonemas de forma aislada, pero no a nivel de palabra, en la cual se observa que tiende a omitirlos o a sustituirlos. Asimismo, presentó déficit en la producción de los sinfonos, de los fonemas consonánticos en posición final y de los diptongos.
- En el examen de las Praxias Bucofaciales, evidenció inhabilidad para movilizar los órganos fonoarticulatorios conforme a las indicaciones: extender los labios, vibrarlos, elevar el ápice de la lengua de manera estable, succionarla contra el paladar, llevarla hacia delante, a los lados y alrededor de los labios externamente. Su respiración fue bucal, pero es necesario aclarar que durante este período de evaluación estaba resfriada.

❖ **Evaluación del Aprendizaje:**

Mostró un pobre desenvolvimiento en la atención, recepción, procesamiento y retención de la información, tanto a través del canal visual como auditivo. Así, alcanzó puntuaciones correspondientes a la escala mínima en la asimilación de un texto narrativo, en el establecimiento de analogías visuales y verbales, y en la retención de series de tres estímulos auditivos y de dos o más series de trazos. Su mejor puntuación fue equivalente al estandarte 2, el que correspondió a la identificación de imágenes conceptualmente semejantes. En todos los casos su desempeño se encontró en un nivel inferior a los tres años de edad.

❖ **Evaluación Neurológica:**

Se realizó también en CPAL ,en mayo del 2004, debido a sus problemas del lenguaje. Estos fueron los resultados de los siguientes exámenes:

- a) **Examen físico:** Se constató que su estatura es de 0, 98cm. (Pc > 3); su peso, de 15 kg. (Pc 3) y su perímetro encefálico, de 0, 467 m (Pc 3).
- b) **Examen neurológico:** Se observó contacto visual persona a persona e intención interactiva, desatención, respuesta al llamado por su nombre e identificación con él, pocas estereotipias, soliloquios, algunas ecolalias, para-respuestas, parafasias, inversiones pronominales en una jerga ininteligible.
- Se percibió desatención, sobretodo auditiva, y algunos signos blandos motores.
  - Se mostró afectuosa con los padres y el explorador.
  - El resto del examen neurológico estuvo dentro de los límites normales
  - Hizo uso preferencial de la mano derecha.

❖ **Apreciación Diagnóstica:**

El estudio de este caso permite considerarlo como compatible -en el momento actual- con la presunción diagnóstica de un **Desorden Específico del Desarrollo del Lenguaje**, con manifestaciones disfásicas de tipo fonológico-sintáctico.

## HISTORIA CLÍNICA

### MUESTRA N° 2

**Johao Jesús Brancacho Rivas**

La Historia clínica comprenderá tanto información perinatal y post-natal, así como, información de la evaluación psicológica, lingüística neurológica, etc.

#### **1. Información general perinatal y post-natal:**

Estos constituyen datos clínicos generales del niño evaluado que fueron proporcionados por su madre. Así, se registra información relacionada con el período de gestación, con el parto y la etapa posterior a éste hasta la edad de los 6 años. Dicha información constituye una base de conocimiento, previa, a la registrada posteriormente a través del Centro de Diagnóstico y del Colegio de Educación Especial del niño en mención.

Las principales características son:

- ❖ Concepción sorpresiva ya que la madre siguió menstruando durante 2 meses después de la fecundación.
- ❖ Tiempo de embarazo fue de 8 meses y medio.
- ❖ Parto por cesárea.
- ❖ Peso del niño al nacer fue de 2 kilos y 800 gramos
- ❖ Talla del niño al nacer fue de 51 cm.
- ❖ Estuvo en la incubadora por 1 día.
- ❖ Usó el biberón hasta los 3 años.
- ❖ Balbuceó a los 11 meses.
- ❖ Al año y medio empezó a caminar.
- ❖ Se orinaba a veces en la cama.
- ❖ Tiene miedo a la oscuridad.



- ❖ Estuvo en el nido por 1 año.
- ❖ Desde los 4 años estuvo en *Terapia del Lenguaje* en el *Centro de Rehabilitación Vigil* del Callao.
- ❖ Es el segundo de tres hijos.
- ❖ Tuvo control sobre la orina recién a partir de los 4 años.
- ❖ Presenta desde hace años trastornos respiratorios, a causa del asma que padece.
- ❖ Observó desde muy pequeño como el padre golpeaba a la madre.
- ❖ Muestra agresividad cuando el padre se acerca a la madre.
- ❖ Es muy sociable y gracioso con sus hermanos y amiguitos.
- ❖ A los 6 años ingresa al CEE “La Sagrada Familia”.

## **2. Información de evaluaciones:**

### **2.1. Evaluación Psicológica:**

Esta evaluación fue realizada en el CEE “La Sagrada Familia” del 2000 al 2003.

El Departamento de evaluación psicológica del colegio no registra evaluaciones recientes ni del 2004 ni del 2005. Estos son los resultados:

- Año 2000
  - CI no verbal 81 (Categoría FRONTERIZO)
  - CI verbal 62 (Categoría RETARDO LEVE)
- Año 2002
  - CI no verbal 78 (Categoría FRONTERIZO)
  - CI verbal 68 (Categoría RETARDO LEVE)
- Año 2003
  - CI no verbal 73 (Categoría FRONTERIZO)
  - CI verbal 51 (Categoría RETARDO LEVE a MODERADO).

## **2.2. Evaluación del Lenguaje:**

La profesora del niño, la Sra. Nelly Vergara, del Colegio de Educación Especial “La Sagrada Familia” fue la responsable de proporcionar datos acerca del comportamiento verbal de éste. Para ello tomó en cuenta los resultados de la prueba de ingreso al CEE, en el 2000, sobre capacidad lingüística, así como el desarrollo lingüístico observado desde dicho año hasta el 2004 en relación con dicha habilidad. Estos son los resultados:

- A nivel de la pronunciación realiza omisiones, inversiones y sustituciones de fonemas. Sin embargo, registra un mayor número de elisiones.
- Tiene graves problemas de comprensión especialmente a nivel del discurso narrativo.
- Omite varias partes de la narración cuando relata una historia que ya la conoce o cuando cuenta algo que se le acaba de narrar.
- Presenta un fuerte agramatismo, que se puede observar principalmente en la formación del plural.
- También manifiesta disintaxia.
- En ciertos casos presenta problemas en la acentuación de palabras aisladas.

## **2.3. Evaluación anatómico-bucal:**

Esta evaluación fue realizada en el Hospital “Santa Rosa”, en el 2002 y sus resultados demostraron que el desarrollo anatómico de la cavidad bucal es completamente normal.

## **2.4. Evaluación de la Capacidad Auditiva:**

También esta evaluación fue realizada en el Hospital “Santa Rosa”, en el 2002. Se le aplicó examen audiométrico y el resultado fue: Capacidad Auditiva Normal.

## **2.5. Evaluación Neurológica:**

La evaluación Neurológica fue realizada también en el Hospital “Santa Rosa”, en el 2002, por el médico neurólogo Dr. Herberth Valdivia Obando. El especialista en mención diagnosticó a Joao Brancacho Rivas con:

*Cuadro de déficit de atención, asociado a Desorden del Desarrollo del Lenguaje comprensivo, expresivo y de las habilidades prácticas visoperceptivas.*

Este Desorden del Desarrollo del Lenguaje, es más conocido con el nombre de Disfasia o TEL.

## **2.6. Evaluación sobre Interacción Social:**

Esta evaluación ha sido realizada en el CEE “La Sagrada Familia” desde que el niño ingresó a este colegio, de manera sistemática.

Inicialmente el pequeño solía caracterizarse por ser bastante retraído, tímido y poco comunicativo. Poco a poco, fue socializándose de mejor manera con su entorno. Hoy en día, se le califica como un sujeto con muy buena interacción social, con sus compañeros de clase, con sus profesores y con sus familiares en casa. Es conversador, alegre, bromista y le gusta improvisar. Sin embargo, es importante señalar que sus padres son separados y el niño vive sólo con la madre, con sus dos hermanos y su abuelo. Por eso cuando el padre visita al pequeño, éste es testigo de discusiones y peleas entre sus progenitores, las cuales son generalmente producto de reclamos económicos de la madre hacia el padre.

## ANEXO 5

### REGISTRO DE DATOS DEL TEST DEL PEABODY

#### MUESTRA N° 2

**Joao Jesús Brancacho Rivas**

En la aplicación del test del Peabody, prueba de comprensión auditiva a nivel del Léxico, el niño obtuvo un puntaje total de 13 ya que la prueba se canceló en el ítem N° 27 por cometer 4 errores consecutivos. Este puntaje corresponde a una edad madurativa de 9 años, lo cual demuestra un retraso de aprox. 2 años de edad, considerando que al momento de ser evaluado el niño tenía un edad cronológica de 10, 9 años de edad.

#### REGISTRO DE DATOS:

Se registran las palabras-estímulo, y las respuestas a las mismas.

| <u>Estímulo</u> | <u>Respuesta</u>                   |
|-----------------|------------------------------------|
| 1. Campana      | Correcta                           |
| 2. Regalo       | Correcta                           |
| 3. Víbora       | Correcta                           |
| 4. Río          | Correcta                           |
| 5. Barquillo    | Incorrecta (Fig. 1 / Pastel )      |
| 6. Conductor    | Incorrecta (Fig. 1 / Lechero )     |
| 7. Espiar       | Correcta                           |
| 8. Velero       | Incorrecta (Fig. 2 / Hélice )      |
| 9. Remendar     | Incorrecta (Fig. 2 / Regar )       |
| 10. Insecto     | Correcta                           |
| 11. Colmena     | Incorrecta (Fig. 4 / Lápiz Labial) |
| 12. Roer        | Incorrecta (Fig. 4 / Bicicletear ) |
| 13. Ídolo       | Correcta                           |
| 14. Bípedo      | Incorrecta (Fig. 1: Foca)          |
| 15. Peatón      | Incorrecta (Fig. 3: Señor parado)  |
| 16. Persecución | Correcta                           |
| 17. Yunque      | Incorrecta (Fig. 4: Embudo)        |
| 18. Lubricar    | Incorrecta (Fig. 3: Soldar )       |
| 19. Patriarca   | Correcta                           |
| 20. Monarquía   | Correcta                           |
| 21. Cáliz       | Correcta                           |
| 22. Prodigio    | Correcta                           |
| 23. Insignia    | Correcta                           |
| 24. Renovación  | (No respondió)                     |
| 25. Ingenioso   | Incorrecta (Fig. 2: Encestar)      |
| 26. Ceñir       | Incorrecta (Fig. 4: Esgrima)       |
| 27. Lóbulo      | Incorrecta (Fig. 1: Cabello)       |

**REGISTRO DE DATOS DEL TEST DE DE ILLINOIS**  
**(ITPA)**

**MUESTRA N° 2**

**Joao Jesús Brancacho Rivas**

**I. EVALUACIÓN DEL NIVEL DE REPRESENTACIÓN**

**A) PROCESO DE COMPRENSIÓN**

**1. PRUEBA DE COMPRENSIÓN AUDITIVA**

❖ **PROCEDIMIENTO GENERAL.-**

El examinador lee cada fragmento del manual de instrucciones. Luego, nombra los 4 dibujos respectivos en el cuaderno ilustrado II y le hace preguntas al niño sobre la temática de cada fragmento. El niño responde seleccionando uno de los 4 dibujos. En decir, no es necesario que la respuesta sea verbal; el niño puede limitarse a señalar la figura que corresponde a la pregunta-estímulo.

❖ **REGISTRO DE DATOS.-**

**Fragmento 1:**

*“Quiero contarte algo sobre José . Cuando José ayudaba a su papá en el campo le gustaba mirar a lo lejos hacia las altas montañas y siempre veía una gran mancha negra en una de las montañas. José quería descubrir qué era y entonces decidió que un día sin que nadie lo viera exploraría esa montaña”*

**Preguntas y Respuestas:**

1. ¿A quién ayudó José?  
R. A su papá.
2. ¿En cuál dibujo está el hijo del señor?  
R. En este (señala el dibujo del niño)
3. ¿En cuál dibujo aparece la gran mancha negra?  
R. En este (señala el dibujo de las montañas)
4. ¿A quién ayudaba José cuando trabajaba en el campo?  
R. A su papá.
5. Muéstrame el lugar que José quería conocer.  
R. Este (señala el dibujo de las montañas)
6. ¿Cuál es el terreno que preparaban los trabajadores?  
R. Este (señala el dibujo del campo)
7. ¿Qué le gustaba mirar a José cuando trabajaba?  
R. Una mancha negra

- I: ¿Pero dónde estaba la mancha negra?  
R. Ahí... en las montañas.  
8. ¿Qué se veía allá a lo lejos de los terrenos (campos)?  
R. Una mancha negra.

### **Fragmento 2:**

*“Un día José subió las montañas y desde ahí arriba vio el terreno de su padre en el valle de abajo. Luego, fue subiendo cada vez más y más y más, y pudo por fin descubrir lo que era esa gran mancha negra; era la entrada de una cueva. José dudó si debía o no debía entrar a la cueva porque le daba miedo. Pensaba que podía encontrar adentro de la cueva a unos osos salvajes. Pero, aunque él tenía mucho miedo, José decidió entrar a la cueva. La cueva estaba muy oscura, muy oscura y José fue buscando lentamente, apoyándose en las paredes de la cueva, pudo seguir el camino dentro de la cueva. De repente, se dio cuenta de que había caminado mucho, muchísimo, por dentro de la cueva, pero ya no sabía cómo encontrar la salida. Entonces José se dijo a sí mismo ¡Ay Dios mío, estoy perdido!”*

### **Preguntas y Respuestas:**

9. ¿Qué creía José que encontraría adentro de la cueva?  
R. Un oso.  
10. ¿Qué era en realidad la gran mancha negra?  
R. Una cueva.  
11. ¿Cuál de estos dibujos muestra por qué José entró con tanto cuidado a la cueva?  
¿Qué pensaba que había?  
R. Que había unos osos. (señala el dibujo de los osos)  
12. ¿Qué fue lo que José pensó que podía ser el escondite de los osos?  
R. La cueva.  
13. ¿Antes de descubrir la cueva por donde caminó José?  
R. Las montañas (señala dibujo de las montañas)  
14. ¿Dónde pensaba José que encontraría animales?  
R. En la cueva.  
15. Enséñame lo que José vio desde la cueva.  
R. Esto. Unos osos.  
16. ¿Qué había en la parte de abajo de las montañas?  
R. Terreno.  
I: ¿Cuál es el terreno (señala dibujo del terreno).

### **Fragmento 3:**

*“José se alegró de no haber encontrado ningún oso adentro de la cueva. De pronto sintió que algo se movía bajo sus pies. Pensaban que eran unas ratas, pues las oía correr adentro de la cueva. Para escaparse de ellas, subió más y más hacia arriba de la cueva y logró pasar entre dos piedras, hasta que llegó a un lugar grande y abierto. Ahí sintió que le caía agua, que le chorreaba por la cabeza y caía al suelo. De pronto José se resbaló y se cayó en un gran charco de agua. En ese momento oyó un ladrido que venía desde afuera de la cueva. Se levantó muy contento y siguió explorando la cueva. Por fin logró llegar a un lugar desde donde podía verse un rayo de sol. ¡Entonces supo que podía salir de allí!”*

### **Preguntas y Respuestas:**

17. ¿Qué se formó con el agua que caía?

R. Una laguna

18. ¿A dónde llega José cuando escapó de los animalitos?

R. Llega en la cueva... en la chacra

19. ¿Qué animales peligrosos podían haber estado dentro de la cueva?

R. El perro. La rata y el oso.

20. José perdió el equilibrio en la cueva ¿Por qué?

R. Porque... porque... porque...porque se tapaba los ojos y no...podía ver... estaba oscuro.

21. José le tenía miedo a algo que no encontró adentro de la cueva. ¿Qué era?

R. A los osos.

22. ¿Qué encontró José en la cueva en lugar de los osos?

R. Una rata ....

23. Cuando José dijo: ¡Ay Dios mío! ¡Estoy perdido! ¿Qué pensó que no podía encontrar?

R. La rata

24. Enséñame lo que corría entre los pies de José.

R. Esto. Las ratas.

### ❖ **EVALUACIÓN:**

De un total de 24 ítems, el niño obtuvo 20 puntos. Según la tabla 7 del Apéndice A del Manual de Instrucciones del ITPA, 20 puntos equivale a 4 stanines. Esto estaría evidenciando un desarrollo promedio de la habilidad de Comprensión Auditiva ya que, tomando en cuenta la interpretación del cuadro en mención, un 54 % de niños entre los 9 y 10 años de edad aproximadamente, alcanzan dicho nivel.

## 2. **PRUEBA DE COMPRENSIÓN VISUAL**

### ❖ **PROCEDIMIENTO GENERAL:**

El examinador muestra cada página del estímulo en el cuaderno ilustrado II durante unos tres segundos y luego muestra la página de respuestas. El niño debe señalar, no nombrar, una de las cuatro alternativas.

### ❖ **REGISTRO DE DATOS:**

Aquí se registra la columna de las Figuras-Estímulos y la de las Figuras-Respuestas.

### **FIGURA - ESTIMULO**

1. taza y palillo
2. sillón
3. mosca
4. mano
5. flores en un jardín
6. triángulo apoyado en su base
7. jarra con agua
8. ganso
9. maizales
10. lámpara con mango flexible
11. destapador de mano
12. señora comiendo de un plato
13. sartén
14. señor pescando en el río
15. señora barriendo
16. perro sale de un charco o lagunita
17. avión volando en línea recta
18. lupa mostrando una frase
19. dos papas grandes
20. letras gruesas entrelazadas
21. tendero con ropas en movimiento
22. pantalón con parches
23. labios abiertos mostrando dientes
24. sacando un clavo con un martillo

### **FIGURA - RESPUESTA**

- vaso o jarrito para tomar (fig.2)
- silla (fig. 4)
- arácnido (fig. 2)
- pie (fig. 3)
- planta en maceta (fig. 1)
- triángulo flotando en el aire (fig. 1)
- caño chorreando agua (fig. 4)
- gallina (fig. 2)
- árbol (fig. 1)
- lámpara con mango no flexible (fig. 1)
- destapador grande empotrado (fig. 3)
- niño comiendo un plátano (fig. 2)
- raqueta (fig. 2)
- señora cortando pescado (fig. 3)
- campesino ara la tierra con lampa (fig. 1)
- niño caminando en la lluvia (fig. 1)
- batracio estirado en un tronco (fig. 2)
- sartén (fig. 1)
- dos zanahorias (fig. 2)
- letras delgadas entrelazadas (fig. 3)
- árbol con hojas en movimiento (fig. 4)
- brazo con venda o curita (fig. 2)
- manzana (fig. 3)
- martillo clavando un clavo (fig. 4)

### **❖ EVALUACIÓN:**

De un total de 24 ítems evaluados, el niño obtuvo 18 puntos lo que, según la tabla 7 del Apéndice A del Manual de Instrucciones del ITPA, equivale a 4 estandines. Esto puede considerarse un resultado promedio o estándar en el desarrollo de la habilidad de Comprensión Visual.

## **B) PROCESO DE ORGANIZACIÓN**

### **1. SUB-PRUEBA DE ASOCIACIÓN AUDITIVA**

#### **❖ PROCEDIMIENTO GENERAL:**

Este sub-test evalúa analogías verbales incompletas. El examinador lee cada una de ellas deteniéndose de pronto sin bajar la entonación, para indicar que la oración ha quedado incompleta. Luego, el examinador espera que el niño complete la oración con la palabra que falta.



❖ **REGISTRO DE DATOS:**

Aquí se registran dos columnas. La primera presenta las analogías incompletas y la segunda las respuestas. Aquellas que son correctas presentan una (C) y las incorrectas una (I)

| <b><u>Estímulo</u></b>  | <b><u>Respuesta</u></b> |     |
|---|-------------------------|-----|
| 1. Te sientas en una silla. / Te duermes en una ...                                   | <i>cama</i>             | (C) |
| 2. Las orejas son para oír. / Los ojos son para...                                    | <i>ver</i>              | (C) |
| 3. El sol sale de día. / La luna sale de ...  | <i>noche</i>            | (C) |
| 4. Los pájaros viven en nidos. / Las personas viven en ...                            | <i>casas</i>            | (C) |
| 5. El humo sube. / La lluvia ...  | <i>baja</i>             | (C) |
| 6. Sirves la carne en un plato. / Sirves el agua en ...                               | <i>un vaso</i>          | (C) |
| 7. Las mesas son de madera. / Las botellas son de ...                                 | <i>vidrio</i>           | (C) |
| 8. Cuando estoy allá estoy lejos. / Cuando estoy aquí estoy ...                       | <i>cerca</i>            | (C) |
| 9. Las almohadas son blandas. / Las piedras son ...                                   | <i>duras</i>            | (C) |
| 10. Los zapatos tienen pasadores. / Las camisas tienen ...                            | <i>botones</i>          | (C) |
| 11. Los dados son cuadrados. / Las pelotas son ...                                    | <i>redondas</i>         | (C) |
| 12. Los conejos son rápidos. / Las tortugas son ...                                   | <i>despacito</i>        | (C) |
| 13. Las serpientes se arrastran. / Los pájaros ...                                    | <i>vuelan</i>           | (C) |
| 14. Las vacas tienen terneros. / Las gallinas tienen ...                              | <i>huevo</i>            | (C) |
| 15. Cuando llego, entro. / Cuando me voy ...  | <i>afuera</i>           | (I) |
| 16. Los pescados tienen aletas. / Las moscas tienen ...                               | <i>pica</i>             | (I) |
| 17. Las maletas llevan ropa. / Los sobres llevan ...                                  | <i>papeles</i>          | (C) |
| 18. Las casas tienen ventanas. / Las caras tienen ...                                 | <i>ojo</i>              | (C) |
| 19. Los ratones hacen sus casas en la tierra. /<br>Los pájaros hacen sus casas en ... | <i>árbol</i>            | (C) |
| 20. El café es amargo. / El azúcar es ...   | <i>dulce</i>            | (C) |
| 21. Los choferes manejan. / Los profesores ..   | <i>trabaja</i>          | (I) |
| 22. Los escritores tienen cajones. / Los pantalones tienen ...                        | <i>bolsillo</i>         | (C) |
| 23. Un segundo es corto. / Una hora es ...  | <i>rápido</i>           | (I) |
| 24. Los caballos relinchan. / Los perros ...  | <i>dradan</i>           | (C) |
| 25. Los brazos tienen codos. / Las piernas tienen ...                                 | <i>rodilla</i>          | (C) |
| 26. Los años tienen meses. / Las semanas tienen ...                                   | <i>días</i>             | (C) |
| 27. En el campo hay carreteras. / En la ciudad hay ...                                | <i>edificios</i>        | (I) |
| 28. Los médicos curan personas. / Los veterinarios curan a ...                        | <i>los perros</i>       | (I) |
| 29. Las naranjas tienen cáscaras. / Las personas tienen ...                           | <i>piel</i>             | (C) |
| 30. Los caballos usan herraduras. / Los hombres usan ...                              | <i>sombrero</i>         | (I) |
| 31. Los lobos tienen hocicos. / Los patos tienen ...                                  | <i>pico</i>             | (C) |
| 32. Los leones tienen garras. / Las personas tienen ...                               | <i>uñas</i>             | (C) |
| 33. Las cartas necesitan estampillas. / Los pasajeros necesitan ...                   | <i>plata</i>            | (I) |
| 34. El fierro es pesado. / Las plumas son ...   | <i>blandas</i>          | (C) |
| 35. Los relojes miden el tiempo. / Los termómetros miden ...                          | <i>tiempo</i>           | (I) |
| 36. Un alfiler se clava. / Un árbol se ...  | <i>levanta</i>          | (I) |
| 37. Un metro tiene centímetros. / Un minuto tiene...                                  | <i>una hora</i>         | (I) |

❖ **EVALUACIÓN:**

De un total de 37 ítems aplicados, el niño obtuvo 24 puntos. Según la tabla 7 del Apéndice A del manual de instrucciones del ITPA, 24 puntos equivale a 1 estanine, lo cual es un indicativo de una marcada deficiencia en el desarrollo de la habilidad de *Asociación Auditiva*.

**2. SUB-PRUEBA DE ASOCIACIÓN VISUAL**

❖ **PROCEDIMIENTO GENERAL:**

El examinador muestra cada página de estímulo y respuestas en el cuaderno ilustrado II y se le pide al niño que señale, sin nombrar, el dibujo que mejor se puede asociar con el estímulo

❖ **REGISTRO DE DATOS:**

Aquí se registra la columna de las láminas-estímulos y la de las láminas-respuestas. Al costado de esta última se coloca una letra C para las respuestas correctas y para las incorrectas una letra I.

**LÁMINA ESTÍMULO**

1. sombrero
2. zapatilla
3. peine
4. mesa
5. pajarito
6. tetera en fogata
7. desentornillador
8. pescado
9. hilo
10. violín
11. pelota de basketball
12. círculo grande con rayas
13. trompeta
14. viñedo
15. gato
16. campesino

**LÁMINA RESPUESTA**

- señor C  
pie C  
cabello C  
silla C  
árbol C  
señor C  
tornillo C  
pescador C  
aguja C  
palito de violín C  
manos C  
círculo chico sin rayas C  
saxofón C  
uva C  
gatitos C  
casa C

|                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| 17. oreja                            | radio C                                 |
| 18. hoja tipiada                     | máquina de escribir C                   |
| 19. pluma                            | hoja I                                  |
| 20. botella                          | chapa I                                 |
| 21. bicicleta                        | automóvil C                             |
| 22. sombra de cisne                  | manos y brazos en forma de cisne C      |
| 23. martillo y clavo                 | desentornillador I                      |
| 24. cuadrado con rayas               | rectángulo vacío C                      |
| 25. saltamontes tierno               | saltamontes adulto C                    |
| 26. línea en zigzag con puntas       | línea en zigzag ondulada C              |
| 27. flecha hacia la derecha con base | flecha hacia la izquierda C<br>sin base |

❖ **EVALUACIÓN:**

De un total de 27 ítems evaluados el niño obtuvo 24 puntos. Según la tabla N° 7 del Apéndice A del Manual de Instrucciones del ITPA, 24 puntos equivale a 8 stanines. Este resultado estaría indicando que el niño posee una habilidad de Asociación Visual muy desarrollada o muy superior respecto del promedio comprendido entre 9 a 10 años de edad aproximadamente.

**C) PROCESO DE EXPRESIÓN**

**1. SUB-TEST DE FLUIDEZ LÉXICA**

❖ **PROCEDIMIENTO GENERAL**

Aquí se evalúa la cantidad de léxico o vocabulario que utiliza a nivel de la expresión oral el niño. El examinador pide al niño que diga tantas palabras diferentes, en campos semánticos específicos y no específicos, como le sea posible durante el transcurso de un minuto.

❖ **REGISTRO DE DATOS**

Se registran en “negrita” las palabras que se repiten.

*P: Dime todos los nombres de animales que recuerdes en este momento (1 minuto)*

*R: PERRO, CONEJO, LEÓN, CABALLO, CEBRA, TIGRE, GATO, **CONEJO**, ELEFANTE, MURCIÉLAGOS, ARAÑAS, CUCARACHAS, **ELEFANTES**,*

**TIGRES, MARIPOSAS, CULEBRAS, GUSANOS, GUSANOS, CULEBRAS, PALOMAS, ÁGUILAS, POLLITOS.**

P: Dime los nombres de partes del cuerpo que recuerdes en este momento (1 minuto)

R: CABEZA, CUELLO, CODOS, RODILLAS, ESPALDA, TRONCO, HÍGADO, UÑAS, MANOS, DEDOS, MUÑECA, **RODILLA, CODOS, ESPALDA, BARRIGA, OJOS, NARIZ, BOCA, OREJA, NARIZ, BOCA, DIENTES, DIENTES, LENGUA, LARINGE, HUESOS, HÍGADO, ESTÓMAGO, ESÓFAGO, HUESOS, INTESTINO, INTESTINOS.**

P: Dime los nombres de todas las cosas que están fuera de una casa (1 minuto)

R: HOJAS, ÁRBOLES, PLANTA, FLORES, **FLORES, MACETAS, FLORES, MACETAS, ROSAS, ROSAS, PASTOS, PASTOS, PASTOS, RÍOS, RÍOS, RÍOS, PISTAS, PISTAS, ÁRBOL, CARROS, CARROS, PATIO, PATIO.**

❖ **EVALUACIÓN:**

El puntaje que obtuvo el niño en fluidez léxica se detalla de la siguiente manera:

En el vocabulario de *Animales* obtuvo 17 puntos; en el de *Partes del Cuerpo* 24 puntos y, finalmente, en el de *Cosas que están fuera de la casa* 11 puntos. Así, el puntaje global obtenido fue de 52 puntos. Según la tabla N° 7 del Apéndice A del Manual de Instrucciones del ITPA, un total de 52 puntos equivale a 5 estandares. Este resultado, según la interpretación del cuadro en mención, estaría indicando que el desarrollo de la fluidez léxica del niño alcanza un nivel promedio ya que el 54 % de los niños comprendidos entre los 9 y los 10 años de edad aproximadamente, obtiene dicho puntaje en una prueba de esta naturaleza.

**2 SUB-TEST DE EXPRESIÓN MOTORA:**

❖ **PROCEDIMIENTO GENERAL:**

El examinador le muestra al niño un total de láminas, una por una. Luego de observar cada una de ellas, debe hacer uso de gestos y mímicas para expresar la función del objeto que se presenta en cada lámina.

❖ **REGISTRO DE DATOS:**

A continuación hemos registrado sólo las respuestas correctas del niño. Estas se presentaron en la evaluación de las siguientes láminas.

**1. GUITARRA**

✓ Mueve mano hacia arriba y hacia abajo como tocando

**2. PASTA DENTAL Y CEPILLO**

✓ Hecha pasta dental al cepillo y se cepilla los dientes de abajo a arriba

**3. CEPILLO Y ESPEJO**

✓ Palma de la mano derecha la pone frente a él como si fuera un espejo y con la mano izquierda se alisa o cepilla el cabello.

**4. CAMARA FOTOGRAFICA**

✓ Con la ayuda de las dos manos simula hacer “clic” y tomar fotos.

**5. TROMPETA**

✓ Coloca los dedos de ambas manos a la misma altura y los mueve como si tocara una trompeta.

**6. AGUA Y JABÓN**

✓ Abre el agua del caño y se frota las manos con el jabón. Luego, se lava las manos

**7. VELA Y CAJA DE FÓSFOROS**

✓ Hace ademán de prender un fósforo y luego de prender una vela.

**8. HILO Y AGUJA**

✓ Con un hilo y aguja cose una prenda o ropa.

**9. HOJA DE PAPEL, UN SOBRE y UN LAPIZ**

✓ Hace ademán de meter una carta o papel en un sobre y luego pasa su lengua para pegar dicho sobre.

❖ **EVALUACIÓN:**

Como puede observarse el niño obtuvo un total de 9 puntos en esta prueba. Según la tabla N° 7 del Apéndice A del Manual de Instrucciones del ITPA, 9 puntos equivale a 1 stanine. Esto sería un indicador de una marcada deficiencia en el desarrollo de la habilidad de *Expresión Motora*.

**II NIVEL AUTOMÁTICO**

## **1. SUB-PRUEBA DE INTEGRACIÓN AUDITIVA**

### **❖ PROCEDIMIENTO GENERAL:**

El examinador le lee al niño las palabras incompletas incluidas en el protocolo y le pide que diga la palabra completa. Asimismo, el examinador debe tener presente no hacer una pausa excesiva en el sonido omitido de cada palabra.

### **❖ REGISTRO DE DATOS :**

Las respuestas correctas presentan una (C), las incorrectas una ( I ) y aquellas que no responde una (NR)

| <b><u>Estímulo</u></b> | <b><u>Respuesta</u></b> |
|------------------------|-------------------------|
| 1. manza               | manzana (C)             |
| 2. ca_za               | _____ (NR)              |
| 3. ele_ante            | elefante (C)            |
| 4. ama_i_o             | amarillo (C)            |
| 5. a_ima_es            | animales (C)            |
| 6. i_ta_a              | guitarra (C)            |
| 7. e_cue_a             | escuela (C)             |
| 8. e_e_isión           | televisión (C)          |
| 9. e_é_ono             | teléfono (C)            |
| 10. pro_e_o_ra         | profesora (C)           |
| 11. u_eaños            | cumpleaños (C)          |
| 12. _ompe_a_ezas       | rompecabezas (C)        |
| 13. _oco_ate           | chocolate (C)           |
| 14. e_ca_e_a           | escalera (C)            |
| 15. bi_i_eta           | bicicleta (C)           |
| 16. o_ra_ón            | corazón (C)             |
| 17. co_o_a_o           | _____ (NR)              |
| 18. pe_í_u_a           | película (C)            |
| 19. _oca_is_os         | canción (I)             |
| 20. _o_o_ilo           | _____ (NR)              |
| 21. _u_acho            | _____ (NR)              |

### **❖ EVALUACIÓN:**

De un total de 21 ítems evaluados el niño obtuvo un total de 16 puntos. Según la tabla N° 7 del Apéndice A del Manual de Instrucciones del ITPA, 16 puntos equivale a 4 stanines. Esto sería un indicador de que la habilidad o desarrollo de la integración auditiva del niño alcanza un nivel promedio ya que el 54 % de los

niños comprendidos entre los 9 y 10 años de edad obtienen dicho resultado al evaluar la habilidad en mención.

## **2. SUB-PRUEBA DE INTEGRACIÓN VISUAL**

### **❖ PROCEDIMIENTO GENERAL:**

Antes de abrir cada tira de dibujos del protocolo el examinador muestra la tarjeta del estímulo en el cuaderno ilustrado I y lo nombra. Entonces se muestra la tira de dibujos y se le pide al niño que señale todos los objetos especificados que pueda encontrar. Se le dan 20 segundos.

### **❖ REGISTRO DE DATOS:**

I: (Muestra lámina N° 1: Pescados) Observa bien esta lámina. Señala con tu dedo cada pescado lo más rápidamente que puedas.

J: (El niño señala un total de 8 PESCADOS)

I: (Muestra lámina N° 2: Perros) Observa bien esta lámina. Señala con tu dedo cada perro lo más rápidamente que puedas.

J: (El niño señala un total de 11 PERROS)

I: (Muestra lámina N° 3: Botellas) Observa bien esta lámina. Señala con tu dedo cada botella lo más rápidamente que puedas.

J: (El niño señala un total de 8 BOTELLAS)

I: (Muestra lámina N° 4: Martillos y Serruchos) Observa bien esta lámina. Señala con tu dedo cada martillo y serrucho lo más rápidamente que puedas.

J: (El niño señala un total de 1 MARTILLO y 3 SERRUCHOS)

### **❖ EVALUACIÓN:**

El niño obtuvo un total de 31 puntos. Según la tabla N° 7 del Apéndice A del Manual de instrucciones del ITPA, 31 puntos equivale a 1 stanine, lo que

constituye un indicador de que el niño presenta una marcada deficiencia en el desarrollo de la habilidad de *Integración Visual*.

### **3. SUB-PRUEBA DE MEMORIA SECUENCIAL AUDITIVA**

#### **❖ PROCEDIMIENTO GENERAL:**

Se pide al niño que repita series de dígitos anotados en el protocolo. El examinador las presenta con un ritmo uniforme de dos dígitos por segundo sin variación de tono excepto en el dígito final que debe bajar su entonación.

#### **❖ REGISTRO DE DATOS:**

Las respuestas correctas se indican con una C y las incorrectas con una I.

| <b><u>ESTÍMULO</u></b> | <b><u>REPETICIÓN</u></b> |
|------------------------|--------------------------|
| 1. 9-1                 | 9-1 C                    |
| 2. 7-9                 | 7-9 C                    |
| 3. 8-1-1               | 8-1-1 C                  |
| 4. 6-4-9               | 6-4-9 C                  |
| 5. 5-2-8               | 5-2-8 C                  |
| 6. 2-7-3-3-            | 2-7-3-3 C                |
| 7. 6-3-5-1             | 6-3-5-1 C                |
| 8. 8-2-9-3             | 8-2-6-1 I                |
| 9. 1-6-8-5             | 1-6-8-5 C                |
| 10. 4-7-3-9-9          | 4-3-6-9-9 I              |
| 11. 6-1-4-2-8          | 6-6-1-4-8 I              |
| 12. 1-5-2-9-6          | 1-5-9-6 I                |
| 13. 7-3-1-8-4          | 1-8-4 I                  |
| 14. 5-9-6-2-7          | 5-9-6-7 I                |

#### **❖ EVALUACIÓN:**

El niño obtuvo un total de 8 puntos que, según la tabla N° 7 del Apéndice A del Manual de Instrucciones del ITPA, equivale a 3 stanines. Esto indica una posible deficiencia en el desarrollo de la habilidad de *Memoria Secuencial Auditiva*.

### **4. PRUEBA DE MEMORIA SECUENCIAL VISOMOTORA:**

#### **❖ PROCEDIMIENTO GENERAL:**



El examinador muestra cada estímulo en el cuaderno ilustrado III, durante tres segundos y luego le pide al niño que lo reproduzca en el protocolo en el espacio apropiado. Cada estímulo corresponde a una figura de líneas y círculos pequeños.

❖ **REGISTRO DE DATOS:**

Aquí se registran las respuestas del niño haciendo uso de las palabras “Correcta” e “Incorrecta”.

| <b><u>ESTÍMULO</u></b> | <b><u>RESPUESTA</u></b> |
|------------------------|-------------------------|
| Figura N° 1            | Correcta                |
| Figura N° 2            | Correcta                |
| Figura N° 3            | Correcta                |
| Figura N° 4            | Correcta                |
| Figura N° 5            | Correcta                |
| Figura N° 6            | Correcta                |
| Figura N° 7            | Correcta                |
| Figura N° 8            | Correcta                |
| Figura N° 9            | Correcta                |
| Figura N° 10           | Correcta                |
| Figura N° 11           | Correcta                |
| Figura N° 12           | Correcta                |
| Figura N° 13           | Correcta                |
| Figura N° 14           | Correcta                |
| Figura N° 15           | Correcta                |
| Figura N° 16           | Correcta                |
| Figura N° 17           | Correcta                |
| Figura N° 18           | Correcta                |
| Figura N° 19           | Correcta                |
| Figura N° 20           | Incorrecta              |
| Figura N° 21           | Correcta                |
| Figura N° 22           | Correcta                |
| Figura N° 23           | Incorrecta              |
| Figura N° 24           | Incorrecta              |
| Figura N° 25           | Incorrecta              |
| Figura N° 26           | Incorrecta              |

❖ **EVALUACIÓN:**

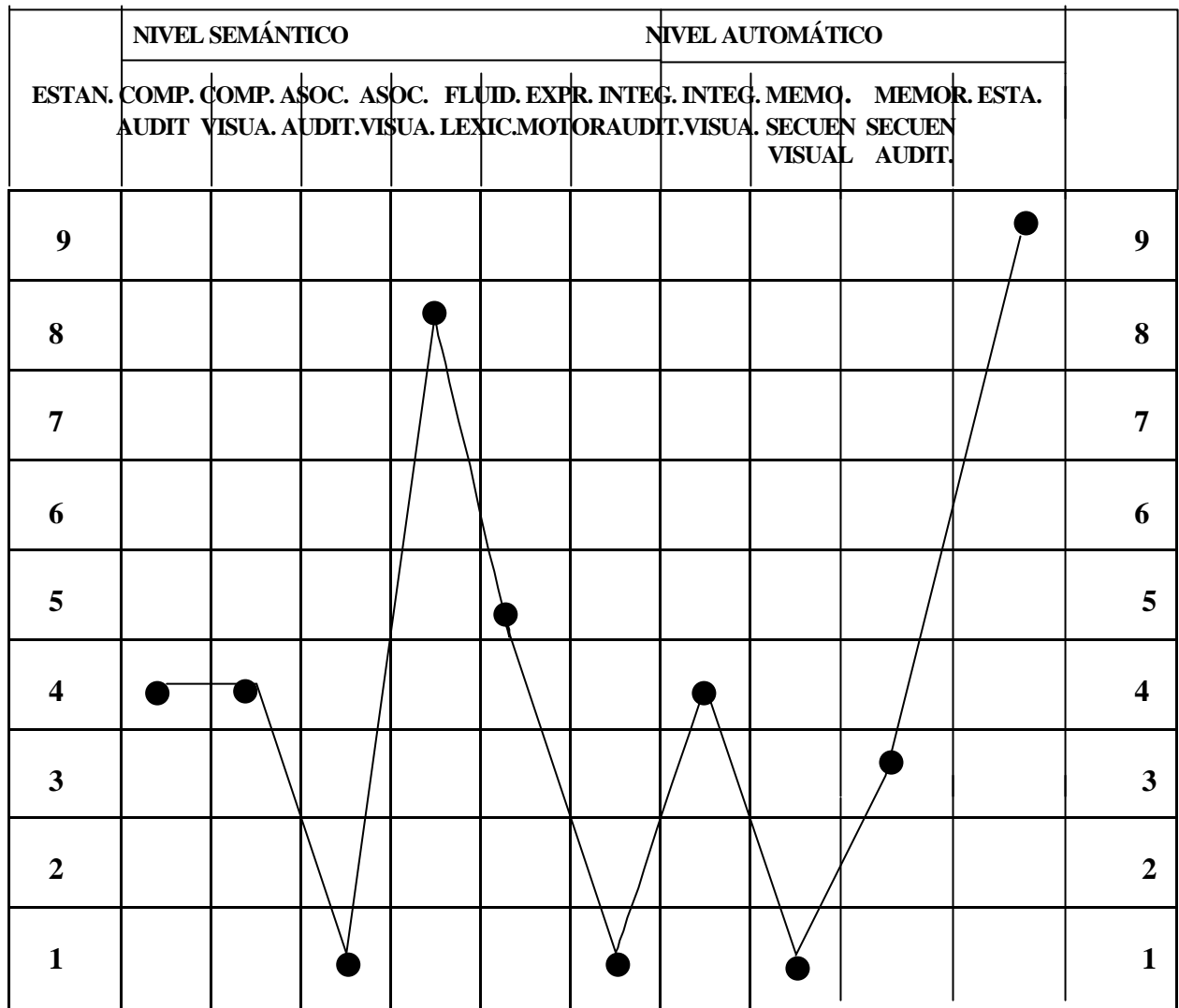
De un total de 26 dibujos evaluados el niño obtuvo de 21 puntos. Según la tabla N° 7 del Apéndice A del Manual de Instrucciones del ITPA, dicho puntaje equivale a 9 stanines. Esto indica que el examinado presenta un desarrollo muy superior o notable de la habilidad de *Memoria Secuencial Visomotora*.

**RESUMEN DE LAS HABILIDADES DEL TEST DE ILLINOIS (ITPA)**

| PRUEBAS              | NIVEL SEMANTICO |       |                         |       | NIVEL AUTOMATICO |       |      |       |
|----------------------|-----------------|-------|-------------------------|-------|------------------|-------|------|-------|
|                      | AUDITI./VOCAL   |       | VISOMOTORA AUDIT./VOCAL |       | VISOMOTORA       |       |      |       |
|                      | PUN.            | STAN. | PUN.                    | STAN. | PUN.             | STAN. | PUN. | STAN. |
| ASOCIACIÓN VISUAL    |                 |       | 24                      | 8     |                  |       |      |       |
| ASOCIACIÓN AUDIT.    | 24              | 1     |                         |       |                  |       |      |       |
| COMPRENSIÓN VISUAL   |                 |       | 18                      | 4     |                  |       |      |       |
| COMPRENSIÓN AUDIT.   | 20              | 4     |                         |       |                  |       |      |       |
| FLUIDEZ LÉXICA       | 52              | 5     |                         |       |                  |       |      |       |
| EXPRESIÓN MOTORA     |                 |       | 9                       | 1     |                  |       |      |       |
| INTEGRACIÓN AUDIT.   |                 |       |                         |       | 16               | 4     |      |       |
| INTEGRACIÓN VISUAL   |                 |       |                         |       |                  |       | 31   | 1     |
| MEMOR. SEC. AUDIT.   |                 |       |                         |       | 8                | 3     |      |       |
| MEMOR. SEC. VISOMOT. |                 |       |                         |       |                  |       | 21   | 9     |

**NORMA TOTAL: (Suma de los stanines dividida entre 10)** 4.0  
**NORMA SEMÁNTICA: (Suma de los stanines dividida entre 6)** 2.3  
**NORMA AUTOMATICA: (Suma de los stanines dividida entre 4)** 4.25  
**NORMA AUDITIVA/VOCAL: (Suma de los stanines dividida entre 5)** 3.4  
**NORMA VISOMOTORA: (Suma de los stanines dividida entre 5)** 4.6

**REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL TEST DE ILLINOIS (ITPA)**



## ANEXO 6

### REGISTRO DE DATOS DE PRUEBAS NO ESTÁNDAR

#### MUESTRA N° 2

Joao Jesús Brancacho Rivas

### 1. NIVEL DE EXPRESIÓN ORAL

#### 1.1. PREGUNTAS SENCILLAS SOBRE TEMAS CONOCIDOS POR EL NIÑO

##### 1.1.1. REGISTRO DE DATOS:

Aquí se registran las preguntas formuladas por el investigador o examinador ( I ) y las respuestas del paciente, es decir, del niño a las mismas.

*I: Dime tu nombre completo.*

P: Johao Jesús Brancacho Rivas.

*I: ¿Dónde vives?*

P: En Magdalena del Mar.

*I: ¿Sabes el nombre de la calle?*

P: Sí, 440

*I: Claro ese es el número ¿Pero no recuerdas el nombre de la calle?*

P: No.

*I: No importa... Dime ¿Con quiénes vives?*

P: Con mi abuelo, con mi mamá y con mi hermano.

*I: ¿Cómo son ellos? Descríbeme a cada uno de ellos. ¿Cómo es tu abuelo, por ejemplo?*

P: Lento... tieneee...tiene pelo así chiquito. Tiene su casaca azul. Tiene pantalón... esteee...así...así celeste y zapato. Y tiene ...tiene ... tiene camisa adentro.

*I: Bien. ¿Y cómo es tu mamá? Primero descríbela físicamente y luego su manera de ser.*

P: Ya... tiene pelo rulo. Tiene estee, estee... chompa amarilla. Tiene su casaca negra y tiene pantalón esteee... esteee... así esteee jean, celeste y tiene estee... estee... cartera y tiene estee...

*I: ¿Cómo es su cara?*

P: Eee... bonita.

*I: ¡Ahh, tu mamá es bonita! ¡Qué bien! ¿Y cómo es su carácter?*

P: Estee...baila. Hace. Se va a su trabajo. Oficina. Se queda en su trabajo y viene y se queda en su trabajo. Y...y...y...se va otro sitio...se va a ver a mi buela y se va al otro así.

*I: Bien. ¿Tienes hermanos?*

P: Sí.

*I: ¿Cómo se llama tu hermano?*

P: Paulo

*I: Bien. A ver, ¿puedes describirlo?*

P: Sí, tienee... tiene estee...tiene su pelo así corto. Tiene polo manga larga. Tiene física azul y se va al colegio. Tiene mochila. Tienee...estee.. un dibujo de Bokú ...y atás también Bokú. Y tieneee...y tieneee...ehhh... bolsillo. Y es flaco... y... y...juego le gusta mirar televisión, dibujo, cabeza del zodiaco.

I: *Muy bien. ¿Qué juego te gusta jugar más?*

P: Esteee... ajedrez

I: *¡Ajedrez! ¿Quién te enseñó el ajedrez?*

P: Mi mamá.

I: *¿Has participado en algún concurso?*

P: No.

I: *¿Nunca?*

P: Nunca.

I: *Bien. ¿Con quiénes juegas ajedrez?*

P: Con mi hermana... con mi hermano, con mi mamá y con mi primo grande.

I: *¿Ves televisión? ¿Qué programa te gusta más?*

P: Sí.

I: *¿Cuál es tu programa favorito?*

P: El oso.

I: *¿Hay un dibujo animado que se llama “El oso”?*

P: ¿Sí?

I: A ver. Cuéntame de qué se trata.

P: El oso camina en un pasto y viene, y viene una señora diciendo que su canasta se había ido a su... a su osa... a la osa. Se encontró con la osa y se enamoró de la osa. Después la osa dijo esteee... yo quiero ver a mi esposo. Y la osa se fue de su casa y los dos vivieron juntos y después vino osito y el otro la osita. Se llamaba estee... esteee... esteee... este ¿cómo se llamaba? Lucho y el otro se llamaba estee... Estefany. Y después estaban jugando pelota y comieron, se fueron a su casa y su papá se fue a su trabajo. Estee... después compró esos panes para comer y después compró esos panes para comer y después pa' cocinar, después. Eso no más.

I: *Ya... Muy bien. Dime ¿Cómo se llama el colegio aquí donde estudias?*

P: La Sagrada Familia

I: *Muy bien ¿Cuál es la profesora a la que le tienes más cariño?*

P: La Nelly.

I: *¡Ahhh! ¿Cómo es la profesora Nelly?*

P: Tiene pelo negro... pelo este así blanco. Tiene la casaca negra y tiene mandil y tiene pantalón y tiene bota (incluir este ejemplo para el plural) y tiene zapatito. Y tiene lápiz en su mano y tiene mano y tiene cara y tiene bolsillo y tiene mandil y tiene bolso.

I: *¿Cómo es ella en su forma de ser?*

P: Escribir, escribir... hacer

I: *¿Cómo dicta ella las clases? ¿Enseña bien?*

P: Sí... seña, seña... seña.

I: *A ver. Dame un ejemplo de cómo ella dicta su clase.*

P: Enseña un... un ejemplo, un... un... esteee..., grave, un aguda y drújula. Escribe, después lo separa y nosotros lo escribimos y ella empieza a escribir y todo.

I: *Muy bien. Dime ¿Quiénes son tus amiguitos?*

P: Karen, Miguel, Katy y Julián. Oscar y Luis

I: *Bien. Descríbeme a Julián. ¿Cómo es él?*

P: Tiene lentes... tiene pelo así, así, más grande. Tiene pelo amarillo. Tiene algo negro..., negro. Tiene zapatos blancos, tiene buzo, así de rayitas gordas y tiene rayitas gordas y tiene lentes, y tiene cartuchera, cuaderno, todo, mochila.

I: *¿Y cómo es él? ¿Es triste, alegre?*

P: Alegre.

I: *¿Hace bromas? ¿Es bromista?*

P: No.

I: *¿Y cómo es Karen?*

P: Karen tiene pelo largo. Así, poquito largo. Tiene buzo, tiene buzo y tiene zapato blanco. Y tiene cartuchera de Winie Poo y tiene deee... cuadernos y tiene mochila.

I: *¿Cuándo crezcas qué quieres ser? ¿Quieres ser profesor, médico, bombero?*

P: Quiero ser payaso.

bailé con los payasitos.

I: *¿Con quiénes fuiste al circo?*

P: Con mi mamá... con mi hermano, con mi hermano.

I: *¿Y tienes papá?*

P: Sí. Mi papá se fue de viaje. Mi mamá le estaba pegando porque a mí me llevó al hospital y no había plata nunca.

## **1.2. RELATO DE UNA HISTORIA CONOCIDA**

El niño cuenta dos historias o relatos que ya conoce.

### **1.2.1. REGISTRO DE DATOS:**

#### **❖ Cuento N° 1: “La Cenicienta”**

I: *¿Qué cuento o historia recuerdas en este momento? o ¿Cuál te gusta más?*

P: El cuento de la Cenicienta.

I: *Muy bien. Cuéntamelo.*

P: Hay una vez una cenicienta que... este... Había una vez una cenicienta que estaba, que estaba... estaba echada en su cama y después vino el res, y después... después la cenicienta estaba en su casa y después vino el malo y le contó el oro y vino las tres hermanas y dijo: “La cenicienta no tiene”, y la cenicienta se fue y comienza a limpiar, a limpiar y después y se cayó el agua por ponerlo allá, estaba hablando y después la cenicienta lloró y se fue a baile y dijo: “Quiero unas botas para bailar”, ¡ahhh! quería más. Te voy a traer una bota, píncala, píncala, pin. Y creció la bota y después se fue a baile con él y se encontró al rey y después esteee, esteee vino, vino este, vino el rey y dijo: “Queremos hablar contigo”, y después la cenicienta dijo: “No puedo bailar, tengo botas, tengo botas, me duelen la bota”, y después la cenicienta dijo, el rey dijo: “Ehh, ¿cómo te va loler la bota?” y “es que la hada me mandó unas botas que me duelen”, y después se fue a su casa corriendo y se cae, y se quedó un zapato, y después se fue, después no había nada, y después esteee una malo, un malo dijo: “Esa chica no la soporto nunca”, y después, y la cenicienta se puso a llorar y se puso decir que después vino el rey con su caballo y se fueron juntos y a fin, se acabó.

## ❖ Cuento N° 2: “La Caperucita Roja”.

*I. Aparte del cuento de la Cenicienta ¿Qué otro cuento sabes? ¿Recuerdas el cuento de la Caperucita Roja?*

*P: Sí.*

*I: Bien. Entonces cuéntamelo.*

*P: Ya. Había una vez una Caperucita Roja que se iba caminando despacito a bucar donde está la casa de su mamá. Se fue. Y después su mamá le pidió que, que le vaya a traer una canasta de torta de chocolate para que vaya adonde está su abuelita. Y su mamá le dijo: “Hijita cuidado no vaya por ese camino”, y la Caperucita no obedeció a su mamá y se iba... y se iba... ah., ah, ah a este... a este camino. Y después, encontró, encontró en el, el árbol: “Yo soy la Caperucita”, pero... se asustó con el lobo, después, después, después, eh... eh... el lobo, el lobo dijo: “Esteeee... esteeee...esteeee... te voy a a comer y... y después, después la caperucita se fue corriendo, corriendo y después, y después, y después el lobo dijo: “¿Qué es esa canasta?”, “Es para mi abuelita que yo le traigo una torta de chocolate”, “¡Ahh, qué rico! ¿me vas a invitar?”, “No, es para mi abuelita”, y después, después el lobo se lo comió la torta y después la caperucita se fue corriendo, corriendo, corriendo y el lobo taba atrapando quería comérselo. Y después... y después... y después... el lobo... el lobo comienza... comienza corretearla a corretearla y después... y después... al... al... a la Caperucita dijo, al lobo dijo: “¿Te quieres casarte conmigo este lobo?, ¿Quieres casarte conmigo este Caperucita?”, “Ya”. Y después agarró una rosa y caminaba: “Lalara lalala”. Después dice, después, después, y el lobo estaba detrás del árbol, ya. Y después y el lobo salió así como del árbol, del árbol, del árbol, y la Caperucita le dijo: “¿Qué estás trayendo?”, “Es para la flor que a ti te estoy mandando una flor”, y después... y después... cómo se llama... y después se va a la ca... el lobo se va a la casa de su abuelita y después la Caperucita va a su casa de su abuelita, y después... y después... y... y su abuelita lo come, lo comen a su abuelita, después el lobo se cambia sus lentes, se echa ahí, y después la Caperucita: “dinn, dinn”, “¿Quién es?, y después dice: “Aquí estoy abuelita”, “Ahhh, pase”, y después como se llama... y después se queda acá: “Abuelita ¿por qué tienes tus ojos tan grandes?”, “Para ver”, “¿Y abuelita por qué tienes tan orejas tan grandes?”, “Para oír”, “¿Por qué tienes tan... tan... tan... nariz tan enorme?”, “Para oler”, “¿Y por qué tienes boca tan grande?”... “Para comerte” y después vino el zorro y lo mata y salieron la... Caperucita y su abuelita, y el zorro... y el cazador dijo: “Ese lobo tiene mucha barriga qué comer y después... eh, eh, eh, eh después, después se fue, ya. Terminó.*

### 1.3. DESCRIPCIÓN DE LÁMINAS O CUADROS TEMÁTICOS

Se le presenta al niño un total de 4 láminas temáticas, una por una. Cada una de ellas muestra dibujos relacionados con escenarios o contextos propios de la edad del examinado. Éste deberá describir todo lo que ve u observa en dichas láminas.

#### 1.3.1. REGISTRO DE DATOS

❖ **LÁMINA N° 1:**

*I: ¿Qué ves aquí? Dime todo lo que ves.*

P: Veo, veo a un niño caminando y enseñando sus dedos y está, está llorando. Tiene las manos abajo y después está caminando una tierra, tiene sandalias y tiene un zapa, y tiene pantalón y tiene pelo y tiene polo. Y después está señalando la mano y así y ta señalando y después está señalando una sanda... ah... la sandalia tacaminando, sus piernas stá moviendo y de su pantalón, y de su pantalón están, está cami..., de su pantalón está, está él y el chico está caminando y caminando.

❖ **LÁMINA N° 2:**

*I: ¿Qué ves aquí? Dime todo lo que ves.*

P: Había un niño echando agua a la planta y la niña está siendo agua para el niño, está trayendo agua para el niño, y el niño está tomando, y la niña está viendo, y después, y la planta ta creciendo y está la piedra, la luna, los palos, la ardilla, el árbol, la maceta, la casa y la puerta.

❖ **LÁMINA N° 3:**

*I: ¿Qué ves aquí? Dime todo lo que ves.*

P: Ya, un niño..., una, un niño, pelo así larguito chiquito, nariz, y su mano y su pie y su pijama. Está subiendo y un perro y, y la niña está dando de comer al perro y tiene pelo y tiene su strellita en su polo. Y una niña, y una niña que tiene piezas... y pincha. Tiene pelo rulo y esteee... esteee com se llama, estee... vestido y polo... y polo. Está dando el agua porque tome y la niña tiene pelo así, tiene estrellita.

*I: ¿Cómo es el pelo de la niña?*

P: Largo, largo, largo. Y ta diciendo asíi... y tiene estrellita. Tiene escalera la puerta, el árbol, el jardín, la la tierra.

❖ **LÁMINA N° 4:**

*I: ¿Qué ves aquí? Dime todo lo que ves.*

P: Yo veo, yo veo a un señor que tiene pelo largo, que tiene de así, de sí, tiene eteee... eteee... así... zapato, así, y y y... un caballo muerto y un campesino que tiene sombrero y tiene así, así... chompa, así... y un za... un po... un patalón y un zapato. Veo luces, veo eteee... cielo de....

*I: ¿De día o de noche?*

P: De día.

*I: ¿De día?*

P: No, de noche.

*I: Ya muy bien.*

P: Esteee... eso de mader ¿Cómo se pone?. Maderas, maderas. Ehhh... pollitos, culebras, todo.

#### **1.4. LENGUAJE REPETITIVO**



### **1.4.1. REPETICIÓN DE SONIDOS CONSONÁNTICOS AISLADOS**

#### **❖ REGISTRO DE DATOS**

Aquí se registran los sonidos consonánticos aislados que se le pidió al niño reproduzca oralmente. Evidentemente, la repetición se realizó satisfactoriamente.

- ✓ [p]
- ✓ [b]
- ✓ [m]
- ✓ [t]
- ✓ [d]
- ✓ [f]
- ✓ [s]
- ✓ [k]
- ✓ [g]
- ✓ [x]
- ✓ [ñ]
- ✓ [y]
- ✓ [l]
- ✓ [r]
- ✓ [rr]

### **1.4.2. REPETICIÓN DE DOS SONIDOS CONSONÁNTICOS**

#### **❖ REGISTRO DE DATOS**

Aquí se registra la repetición del niño, de secuencias de dos sonidos consonánticos que tienen el mismo punto de articulación, pero, se diferencian según la vibración de las cuerdas vocales, y según el modo de articulación.

| <b><u>Estímulo</u></b> | <b><u>Respuesta</u></b> |
|------------------------|-------------------------|
| [p, b]                 | Correcta                |
| [t, d]                 | Correcta                |
| [k, g]                 | Correcta                |
| [y, ñ]                 | Correcta                |
| [n, l]                 | Correcta                |
| [l, s]                 | [n, s] Incorrecta       |
| [r, d]                 | Correcta                |
| [l, y]                 | Correcta                |
| [s, d]                 | [s, y] Incorrecta       |
| [r, rr]                | [rr, rr] Incorrecta     |

### **1.4.3. REPETICIÓN DE PALABRAS AISLADAS**

❖ **REGISTRO DE DATOS:**

En la primera columna se registran los fonemas evaluados en cada par de palabras; en la segunda, las palabras-estímulo presentadas oralmente al niño en las que el fonema evaluado aparece en posición inicial de palabra y en posición inicial de sílaba; y en la tercera, la repetición de dichas entradas léxicas realizada por el niño. Las Respuestas correctas aparecen con una (C) y las incorrectas con una (I) al costado de las mismas.

| <b><u>FONEMAS</u></b> | <b><u>PALABRAS-ESTIMULO</u></b>                                  | <b><u>RESPUESTA</u></b>                        |
|-----------------------|--|--|
| /p/                   | <b>p</b> ala, mapa   | [ala] [mapa] (I)                               |
| /b/                   | <b>b</b> ata, lobo   | [bata][lobo] (C)                               |
| /d/                   | <b>d</b> ado, codo   | [dado] [kodo] (C)                              |
| /t/                   | <b>t</b> apa, lata   | [tapa] [lata] (C)                              |
| /f/                   | <b>f</b> oca, café   | [foka] [kafe] (C)                              |
| /s/                   | <b>s</b> opa, oso  | [sopa] [oso] (C)                               |
| /n/                   | <b>n</b> ariz, lana  | [naris] [lana] (C)                             |
| /k/                   | <b>k</b> apa, saco   | [kapa] [sako] (C)                              |
| /g/                   | <b>g</b> ato, lago   | [gato] [lago] (C)                              |
| /m/                   | <b>m</b> ano, cama   | [mano] [kama] (C)                              |
| /x/                   | <b>j</b> arra, ají   | [xarra] [axí] (C)                              |
| /y/                   | <b>y</b> ema, yo-yó  | [yema] [yoyó] (C)                              |
| /ñ/                   | <b>ñ</b> ata, niño   | [ñata] [niño] (C)                              |
| /l/                   | <b>l</b> ápiz, sala  | [lapis] [sala] (C)                             |
| /ch/                  | <b>ch</b> olo, leche   | [cholo] [leche] (C)                            |
| /r/                   | <b>r</b> o, pared, arete   | [aro] [pared] [arete] (C)                      |
| /rr/                  | <b>r</b> osa, ropero,<br>carro, persona                          | [rrosa] [rropero] (C)<br>[karro] [persona] (C) |
| /tr/                  | <b>t</b> ren, vientre  | [tren] [vientre] (C)                           |
| /bl/                  | <b>b</b> lanco, cable  | [blanko] [kable] (C)                           |
| /pl/                  | <b>p</b> lanta   | [planta] (C)                                   |
| /kl/                  | <b>k</b> lavo  | [klavo] (C)                                    |
| /pr/                  | <b>p</b> rado, <b>p</b> rograma, <b>a</b> pretar                 | [prado] [progama][apretar](I)                  |
| /br/                  | <b>b</b> razo  | [braso] (C)                                    |
| /gl/                  | <b>g</b> lobo  | [globo] (C)                                    |
| /kr/                  | <b>c</b> rema, <b>a</b> cre, <b>r</b> ecreo, <b>c</b> rayola     | [krema] [akre][rekreo][krayola](C)             |
| /gr/                  | <b>g</b> rano, <b>t</b> igre, <b>g</b> rasiento, <b>v</b> inagre | [grano][tigre][grasiento][vinagre](C)          |
| /dr/                  | <b>d</b> ragón, <b>l</b> adra                                    | [dragón] [ladra] (C)                           |
| /br/                  | <b>b</b> romista, <b>l</b> abrador                               | [bromista] [drabador] (I)                      |

1.5. **REPETICIÓN DE PARES SOSPECHOSOS:**

❖ **REGISTRO DE DATOS**

Aquí se muestra un cuadro que consta de tres columnas. En la primera, se registran un par de fonemas distintivos que se caracterizan por marcar la diferencia semántica en los denominados “pares mínimos” o “pares sospechosos”, a ser evaluados. En la segunda, se registran los mencionados “pares mínimos” que son presentados oralmente al examinado. Finalmente, en la tercera se registra la repetición de dichos pares de palabras hecha por el niño.

| <b><u>FONEMAS</u></b> | <b><u>PALABRAS-ESTIMULO</u></b> | <b><u>PALABRAS-RESPUESTA</u></b> |
|-----------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| /p/ /b/               | peso, beso                      | [peso, beso] (C)                 |
| /k/ /g/               | casa, gasa                      | [kasa, gasa] (C)                 |
| /m/ /p/               | masa, pasa                      | [masa, pasa] (C)                 |
| /l/ /rr/              | alma, arma                      | [arma, arma] (I)                 |
| /s/ /ch/              | lanza, lancha                   | [lansa, lancha] (C)              |
| /k/ /p/               | acto, apto                      | [akto, akto] (C)                 |
| /p/ /l/               | pino, lino                      | [pino, lino] (C)                 |
| /u/ /a/               | puño, paño                      | [puño, paño] (C)                 |
| /d/ /t/               | soldar, soltar                  | [sol:ar, soltar] (I)             |
| /m/ /b/               | jamón, jabón                    | [xamón, xabón] (C)               |
| /r/ /l/               | rosa, losa                      | [rosa, losa] (C)                 |
| /r/ /rr/              | cero, cerro                     | [serro...,sero, serro] (I)       |
| /s/ /ch/              | mesa, mecha                     | [mesa, mecha] (C)                |

**1.6. REPETICIÓN DE ORACIONES**

❖ **REGISTRO DE DATOS**

Aquí se muestran los datos en un cuadro de dos columnas. En la primera se registran las oraciones-estímulo que son presentadas oralmente al niño; en ellas se evalúa nuevamente los “pares mínimos” pero, obviamente, esta vez en contextos oracionales. En la segunda se registran las repeticiones o reproducciones orales de dichas oraciones por parte del niño. Las respuestas correctas aparecen con (C) y las incorrectas con (I)

**ORACIÓN-ESTÍMULO****ORACIÓN- RESPUESTA**

|   |   |
|---|---|
| 1. La maleta tenía mucho peso               | 1. [la maleta tenía mucho peso] (C)           |
| 2. Mi mamá me dio un beso                   | 2. [mi mamá me dio un beso] (C)               |
| 3. La casa de maría es grande.              | 3. [la kasa de maría es grande] (C)           |
| 4. Le puso una gasa en el brazo             | 4. [le puso una gasa en el braso] (C)         |
| 5. Preparó una masa para la torta           | 5. [prepadó una masa para la torta] (I)       |
| 6. La pasa es una fruta seca                | 6.[la pasa es una fruta seka] (C)             |
| 7. Toda persona tiene un arma               | 7. [toda persona tiene un arrma] (C)          |
| 8. El ladrón tenía un arma                  | 8. [el dradrón tenía un arrma] (I)            |
| 9. El soldado tenía una lanza.              | 9. [el soldado tenía una lansa] (C)           |
| 10. Nos fuimos de paseo en lancha.          | 10. [los: lo fuimos en paseo en lancha] (I)   |
| 11. La obra teatral tuvo varios actos       | 11. [la: obra, la: obra] (I)                  |
| 12. Ellos no eran aptos para el trabajo     | 12. [ello no era akjtro para el trabajo](I)   |
| 13. El mantel era de tela de lino.          | 13. [en mantel era de òlino] (I)              |
| 14. La manzana era<br>del tamaño de su puño | 14. [e: la mansana era un tamaño del puño](I) |
| 15. Se secó el rostro con un paño bordado.  | 15. [se sekó el: drosto del: Q kordado](I)    |
| 16. El joven soldó un fierro de la reja     | 16. [el xoben soltó:, soltó: el:] (I)         |
| 17. La losa del parque es fría.             | 17. [la losa de parke es fría] (I)            |
| 18. Me compró una rosa roja.                | 18. [me kompró una rosa roxa] (C)             |
| 19. Pepito tuvo cero en matemáticas.        | 19. [pepito tenió sero en matemática](I)      |
| 20. Juana subió al cerro.                   | 20. [xuana subió al serro] (C)                |
| 21. La mesa se partió en dos.               | 21. [la sera se partió en dos] (I)            |
| 22. La vela tenía una mecha corta.          | 22. [la bela tenía una mecha korta] (C)       |

## ANEXO 7

### GLOSARIO

#### 1. AFASIA – 1ra. Definición

Trastorno del lenguaje verbal en sus aspectos de expresión o comprensión, resultado de una lesión cerebral, generalmente izquierda, en zonas llamadas de coordinación del lenguaje, sin el compromiso primario ni de los canales periféricos motores o sensoriales o de la inteligencia, ni de otras funciones prácticas o gnósticas y después que el lenguaje ha sido desarrollado e integrado.(Cáceres Velásquez 1987: 195)

#### 2. AFASIA – 2ra. Definición

Se emplea este término cuando la lesión ocurre después de la adquisición del lenguaje, es decir, después de los dos años de edad. Las causas son varias incluyendo infecciones bacterianas y virales, lesiones vasculares, tumores cerebrales y traumatismos; estos últimos representan en la actualidad una de las etiologías más frecuentes. Sus principales síntomas son: el mutismo, la hipoespontaneidad verbal, trastornos articulatorios, el agramatismo y los signos negativos.(Soprano 1997: 90)

#### 3. AFASIA – 3ra. Definición

Patología del lenguaje que se presenta en pacientes adultos con algún tipo de lesión cerebral. Los síntomas, si se logra detener el proceso de la enfermedad, alcanzan un determinado nivel y después van descendiendo; de tal manera que puede producirse una notable mejoría e incluso la recuperación completa. Normalmente, se suelen presentar deficiencias psicológicas más generales que se añaden al trastorno del lenguaje, tales como confusión, perseveración, lapsus de memoria, fuga de asociaciones y de ideas,

dificultad para la concentración y para suprimir pensamientos irrelevantes, y labilidad emocional; asimismo, muchos de estos pacientes sufren de anosognosia (incapacidad para ser concientes de sus propias deficiencias). A causa de todo ello el afásico se encuentra por lo general deprimido, desanimado y cansado. A veces ocurre que se superponen trastornos de conducta de carácter volitivo: Mutismo o Hiperverbalidad. (Lenneberg 1975: 217-219).

#### **4. AFASIA DE BROCA**

Se denomina así a un tipo de Afasia, en honor a Paul Broca (1824-1880), reputado cirujano y antropólogo francés, nacido en Sainte-Foy-la-Grande, quien realizó un interesante descubrimiento del centro del habla en el cerebro humano, hoy conocido como área de Broca. El investigador en mención desarrolló un novedoso estudio sobre la Afasia relacionada con la lesión en dicha área. (Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2002. © 1993-2001 Microsoft Corporation)

#### **5. AGRAMATISMO**

Según Kussmaul y Pick, el agramatismo está constituido por un lenguaje simplificado en el que desaparecen ciertos elementos gramaticales denominados *funcionales*. Según describen Roch-Lecours y colabs. Implica: enlentecimiento del débito, reducción general del vocabulario disponible, reducción del número y simplificación de las estructuras sintácticas disponibles, brevedad de las frases con tendencia a la yuxtaposición, elisiones y sustituciones. En conjunto muestra un parecido aparente con el “lenguaje telegráfico” o también conocido como “lenguaje simplificado”. ( Barraquer Bordas, L. 1976: 36-37).

## **6. APRAXIA**

Esta patología se caracteriza por:

1. Pérdida de la facultad de producir movimientos coordinados.

2. Pérdida de la facultad de reconocer los usos de un objeto.

(Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2002. © 1993-2001 Microsoft Corporation).

## **7. AREA DE BROCA**

Formada por células grandes del tercero y quinto estratos corticales. Su función se relaciona con la producción verbal oral. (Lenneberg 1975: 85).

## **8. AREA DE WERNICKE**

Comprende el lóbulo parietal izquierdo y las zonas rostrales del lóbulo temporal. Su función está relacionada con la comprensión del lenguaje. (Lenneberg 1975: 85).

## **9. AUDIMUDEZ**

Disturbio clínico prevalente en la vertiente expresiva del lenguaje verbal infantil que se manifiesta en plena etapa de integración y organización neurológica, obedeciendo a causas pre-natales o congénito-hereditarias y cuyo análisis estructural o íntimo revela fallas en la organización temporoespacial, práxicas y disacúsicas de los símbolos verbales, cuando el elemento neurosensorial auditivo primario está esencialmente conservado. El niño con tal trastorno se comporta como si estuviera oyendo los sonidos y ruidos, pero poseyendo un bagaje verbal expresivo muy pobre o nulo. Así, el perfil audiométrico es el de “conservación auditiva” y el diagnóstico es el de “oyentemudo”.(Cáceres Velásquez, A 1987: 144)

## **10. AUTISMO**

El término autismo significa “expresión ausente o perdida” y se define como un trastorno grave de comunicación y conducta de la infancia que se desarrolla antes de los tres años de edad. Al parecer, se origina a causa de un defecto genético que puede consistir en alguna forma de enfermedad autoinmune o de enfermedad degenerativa de las células nerviosas cerebrales. Sin embargo, el término ha sido utilizado para describir muchos tipos de trastornos mentales, pero el autismo infantil temprano, como se denominó en principio en 1943 por el psicólogo infantil Leo Kanner, describe un conjunto poco frecuente de síntomas ya que su incidencia es aproximadamente de unos 4 casos cada 10.000 y los niños autistas superan a las niñas en proporción de 4 a 1.

El niño autista es incapaz de utilizar el lenguaje con sentido o de procesar la información que recibe del medio. Cerca de la mitad son mudos, y aquellos que hablan, por lo general sólo repiten de forma mecánica lo que escuchan. Otras características son: un patrón de desarrollo desigual, fascinación por objetos mecánicos, respuesta ritualizada a los estímulos del medio y resistencia a cualquier variación del medio. (Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2002. © 1993-2001 Microsoft Corporation)

## **11. CEREBELO-FISIOLOGÍA**

Se refiere a la función o funciones que realiza el cerebelo. En efecto, este órgano es un centro reflejo esencial para la coordinación de los movimientos del cuerpo así como para el mantenimiento del equilibrio. El tono del músculo voluntario, como el relacionado con la postura también es controlado por esta parte del encéfalo. Así, toda actividad motora, desde jugar al fútbol hasta tocar el violín, depende del cerebelo.(Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2002. © 1993-2001 Microsoft Corporation)



## **12. CEREBELO- MORFOLOGÍA**

También denominado metencéfalo se encuentra en la parte posterior del cráneo, por debajo de los hemisferios cerebrales. Al igual que la corteza cerebral, está compuesto de sustancia gris con células amielínicas en la parte exterior y de sustancia blanca con células mielínicas en el interior. Consta de dos hemisferios cerebelosos, con numerosas circunvoluciones, conectados por fibras blancas que constituyen el vermis. Tres bandas de fibras denominadas pedúnculos cerebelosos conectan el cerebelo con el tronco cerebral. El cerebelo se une con el mesencéfalo por los pedúnculos superiores, con el puente de Varolio o protuberancia anular por los pedúnculos medios y con el bulbo raquídeo por los pedúnculos inferiores. (Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2002. © 1993-2001 Microsoft Corporation).

## **13. CEREBRO-MORFOLOGÍA**

Está constituido por a) *El Córtex o Corteza Cerebral*, compuesta por sustancia gris (concentración de células cerebrales o neuronas) y por diversas arrugas o pliegues, (circunvoluciones o giros) y b) *El Cuerpo Cerebral*, compuesto por sustancia blanca (presencia de millones de fibras mielinizadas. El Córtex Cerebral se divide en tres partes: *El cerebro medio* que comprende los hemisferios, *El Puente* y *La Médula Oblonga*. Así, al ser dividido sagitalmente se observa dos grandes partes de tamaño similar: Los hemisferios cerebrales; uno izquierdo y otro derecho. Cada hemisferio presenta una superficie lateral redondeada, una superficie media lisa, donde se une con el otro y una inferior irregularmente lobulada. De otro lado, en la parte profunda de los hemisferios existen masas de tejido nervioso: Los ganglios basales (que ayudan a controlar los movimientos) y El Tálamo (que recibe información sensorial y colabora en su análisis. Debajo de los hemisferios existe una estructura del tamaño de un pulgar, el

tronco cerebral, que conecta los dos hemisferios con la médula espinal.(Crystal 1983: 108).

#### **14. CEREBRO MEDIO O MESENCÉFALO**

El mesencéfalo se compone de tres partes. La primera consiste en los pedúnculos cerebrales, sistemas de fibras que conducen los impulsos hacia y desde la corteza cerebral. La segunda la forman los tubérculos cuadrigéminos, cuatro cuerpos a los que llega información visual (dos engrosamientos superiores) y auditiva (dos engrosamientos inferiores). La tercera parte es el canal central, denominado acueducto de Silvio, alrededor del cual se localiza la materia gris. La sustancia negra también aparece en el mesencéfalo, aunque no es exclusiva de él. Contiene células que secretan dopamina y se cree que está implicada en la experiencia del dolor y quizá, en estados de dependencia. Los núcleos de los pares de nervios craneales tercero y cuarto (III y IV) también se sitúan en el mesencéfalo.(Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2002. © 1993-2001 Microsoft Corporation)

#### **15. CORTEZA CEREBRAL-FISIOLOGÍA DE ÁREAS**

La corteza se subdivide en distintas áreas funcionales que, en realidad, están interconectadas entre sí. Por ejemplo, el área somatomotora, localizada justo delante de la cisura central, es responsable de todos los movimientos voluntarios de los músculos del cuerpo. Las células nerviosas que controlan el movimiento de los dedos del pie están en la parte superior de la cisura, mientras que los movimientos faciales se controlan desde la parte inferior del giro angularis.

Muchas funciones motoras y sensoriales han sido asociadas a zonas específicas de la corteza cerebral, algunas de las cuales se indican aquí. En general, estas áreas aparecen en ambos hemisferios cerebrales y están al servicio del lado opuesto del cuerpo. Las

áreas de asociación no están bien definidas y se localizan sobre todo en la parte frontal de la corteza. Están involucradas en funciones del pensamiento y emocionales y relacionan los estímulos recibidos desde los diferentes sentidos. Las áreas del lenguaje son una excepción: tanto el área de Wernicke, que está relacionada con la comprensión del lenguaje hablado, como el área de Broca, que gobierna la producción del habla, han sido localizadas de forma precisa en la corteza.

Justo detrás de la cisura central está el área somato-sensorial que recibe impulsos desde la superficie cutánea, así como de las estructuras que se encuentran debajo de la piel. Sensaciones como el tacto y el gusto también se procesan aquí. Una vez más las células nerviosas que reciben la sensibilidad de los dedos del pie están en la parte alta de esta región, mientras las provenientes de la cara están en la base. La zona de la corteza relacionada con la audición, el área auditiva, se encuentra en la parte superior del lóbulo temporal; el área relacionada con la vista, la corteza visual, se localiza en la parte posterior o lóbulo occipital, y el área olfativa se localiza en la parte anterior, en la parte interna del lóbulo temporal. Una sola zona controla el lenguaje, el área de Broca, situada justo debajo del área motora; es la responsable de los movimientos musculares de la región faríngea y de la boca implicados en el habla. El entendimiento del lenguaje, hablado y escrito, es delegado a regiones situadas entre el área auditiva y el área visual.

Una parte importante de la corteza cerebral, el área frontal, interviene en el conocimiento, la inteligencia y la memoria. Por ejemplo, después de un estímulo sensorial como la visualización de un nuevo objeto, éste es archivado y almacenado por la memoria durante un corto periodo, o a veces de forma más permanente en determinadas células nerviosas del cerebro. Cuando el objeto se ve de nuevo, la memoria se activa y el objeto es reconocido. El que un anciano pueda recordar hechos de la infancia es un ejemplo de la extraordinaria capacidad de almacenamiento del cerebro.

Los neurólogos estudian hoy el mecanismo celular por el cual las células nerviosas almacenan la memoria. Una teoría para explicarlo se basa en los cambios que ocurren en el ácido ribonucleico (ARN) de las células de la corteza, que codifican señales en forma de material proteico. Otra teoría es que los neuropéptidos (sustancias proteicas que actúan como mensajeros, de igual forma que las hormonas) del cerebro se activan cuando un suceso se almacena en forma de memoria. Una tercera teoría supone que neurotransmisores (sustancias químicas que actúan en la transmisión de impulsos nerviosos entre dos o más neuronas) se modifican cuando se almacenan impulsos.

Los dos hemisferios cerebrales suelen funcionar en conjunto, pero cada hemisferio está muy especializado. Una característica notable es que el entorno que rodea a una persona se representa de forma especular en la corteza. Una sensación en el lado derecho del cuerpo, por ejemplo, se percibe en el área somatosensorial izquierda. De forma similar, el movimiento del brazo derecho determina la activación de neuronas de la corteza motora izquierda. En la mayoría de los individuos el hemisferio izquierdo es dominante; esto explica que la mayoría de la gente sea diestra (véase Ambidextro). Si parte del lóbulo temporal izquierdo se lesiona, la comprensión del habla se deteriora. Si la parte derecha del lóbulo temporal se daña, los objetos no pueden reconocerse. En general, la lesión de un lado del cerebro causa la pérdida de todas las funciones sensitivas y motoras del lado opuesto del cuerpo.(Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2002. © 1993-2001 Microsoft Corporation).

## **16. DISARTRIA**

Comprende todos los defectos de la articulación o de la forma de producción. Esta alteración puede aparecer sola o ligada a un cuadro de afasia. La Disartria que es causada por lesiones corticales tiende a producir un habla similar a la de alguien que está

hablando con la boca llena. De otro lado, las lesiones inferiores producen distintos tipos de interferencia articulatorias; las más comunes son aquellas relacionadas con la velocidad o ritmo verbal: Paciente habla lento pero fluido. Las menos comunes son las que parecen causar una aceleración en la tasa del habla: Paciente produce emisiones a altas velocidades, por lo que resulta ininteligibles.(Lenneberg 1975: 225-226).

### **17. DISFONÍA**

Perturbación del mecanismo de la voz. Su origen no se debe a una enfermedad del SNC sino más bien a lesiones periféricas.(Lenneberg 1975: 227- 228).

### **18. DISFEMIA-1ra Definición**

Denominación amplia a la que pertenece la espasmofemia (tartamudez), la sindrómica y otros cuadros denominados “Cluttering” o “Brodouillement” (en inglés y francés respectivamente) que equivalen en lengua española al término “tartajeo”. Según el diccionario de la RALE este término significa “voz onomatopéyica que significa hablar pronunciando las palabras con torpeza o trocando sus letras, por algún impedimento en la lengua. (Cáceres Velásquez, A. 1987:179)

### **19. DISFEMIA- 2da. Definición**

Su correspondiente término motor es “Tartalear” que significa moverse sin orden o con movimientos trémulos, precipitados y poco compuestos.(Cáceres Velásquez, A.1987: 179)

### **20. DISFEMIA-3ra. Definición**

Turbarse uno de modo tal que no acierta a hablar.(Cáceres Velásquez, A. 1987:179)

## **21. DISINTAXIA**

Se define como tal al conjunto de una producción lingüística patológica, en la cual se encuentra un número mayor o menor de secuencias sintagmáticas que no responden a una u otra de las reglas de la convención sintáctica comunitaria. Así, una transformación disintáctica es, por ejemplo: “ La abuela con sus dos nietos al mercado salió”. (Barraquer Bordas, L. 1976: 45)

## **22. DISLEXIA**

Se define así a las alteraciones o déficits que se presentan en el proceso de la *Lectura*. Dicha patología si bien no tiene cura puede ser tratada. Los disléxicos, en un 70%, se caracterizan, en líneas generales, por la elaboración tardía e incompleta del lenguaje oral, alteraciones en la orientación espacio-tiempo y alteraciones visuales o de ritmo. Sin embargo, hay muchos signos iniciales de Dislexia, tales como: Dificultades para la lectura, la escritura y el manejo de los números; lento desarrollo de la conversación y una pobre coordinación. Todos estos síntomas pueden ser advertidos antes de que el niño ingrese en la escuela, pero, es normalmente identificada en la escuela primaria, momento en que las habilidades de lectura y escritura deben ser desarrolladas. Asimismo, la dislexia puede estar unida a la disortografía, problemas con los que el niño se enfrenta a la hora de aprender ortografía, aprendizaje más complejo que la lectura.

Las investigaciones sobre las causas de la dislexia han establecido que la estructura celular del cerebro de una persona disléxica es diferente. También existe un elemento hereditario o genético, pues tiende a ocurrir en determinados tipos de familias. Finalmente, al parecer, a los niños afecta en un porcentaje mayor que a las niñas.(Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2002. © 1993-2001 Microsoft Corporation)

### **23. ECOLALIA –1ra. Definición**

Para este término podemos tomar en cuenta las siguientes definiciones:

1. Trastorno del lenguaje en el que el enfermo repite involuntariamente una palabra o frase que acaba de oír o pronunciar el mismo.
2. Repetición de la última palabra de una frase al principio de la siguiente como recurso retórico.(Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2002. © 1993-2001 Microsoft Corporation)

### **24. ECOLALIA-2da. Definición**

También denominada *palilalia* en la terminología clásica de patología del habla. Se define como repeticiones involuntarias de palabras y frases. (Cristal, David 1983: 186)

### **25. ELECTROENCEFALOGRAMA (EEG)**

Aparato que mediante la colocación de electrodos sobre la piel registra un patrón eléctrico específico que refleja la actividad eléctrica de las células nerviosas cerebrales.(Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2002. © 1993-2001 Microsoft Corporation).

### **26. EPILEPSIA**

*Descripción General:* Trastorno crónico del cerebro caracterizado por convulsiones o ataques repetidos, los cuales pueden explicarse por una lesión cerebral subyacente, en una lesión estructural del cerebro, o formar parte de una enfermedad sistémica, o bien ser idiopática (sin causa orgánica). Los ataques epilépticos varían según el tipo de lesión, y pueden manifestarse en pérdida de conciencia, espasmos convulsivos de partes del cuerpo, explosiones emocionales, o períodos de confusión mental. Los estudios demuestran que aunque la epilepsia no es hereditaria ,sin embargo, existe un rasgo

hereditario de predisposición a padecerla que puede ser el responsable de algunos de los casos idiopáticos.

*Examen EEG:* En este se observa que, en los individuos que padecen epilepsia, las ondas cerebrales, (manifestación de la actividad eléctrica de la corteza cerebral), tienen un ritmo característico anómalo producido por una descarga excesiva y sincronizada de las células nerviosas.

*Tratamiento:* No existe un tratamiento curativo específico para la epilepsia, pero se puede prevenir o reducir la frecuencia de las crisis hasta en el 90% de los pacientes mediante la administración de fármacos anticonvulsionantes como la difenilhidantoína (fenitoína), el fenobarbital, la carbamazepina, la etosuximida y el ácido valproico.(Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2002. © 1993-2001 Microsoft Corporation)

## **27. ESCLEROSIS LATERAL AMIOTRÓFICA (ELA)**

Enfermedad caracterizada por la degeneración de las neuronas motoras de la médula espinal y del tronco cerebral que origina atrofia muscular progresiva cuyo fin es la parálisis total. Los síntomas suelen aparecer por primera vez hacia la mitad o final de la edad adulta. La muerte suele producirse en un plazo de dos a cinco años. También recibe el nombre de enfermedad de la neurona motora. La causa es desconocida, y en la actualidad no existe ningún tratamiento.(Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2002. © 1993-2001 Microsoft Corporation)

## **28. ESCLEROSIS MÚLTIPLE**

Enfermedad del sistema nervioso central en que la mielina (sustancia lipóide blanquecina que envuelve las fibras nerviosas) se destruye de forma gradual, con el



desarrollo de múltiples lesiones en el cerebro y la médula espinal. Afecta en especial a individuos entre 20 y 40 años y es de origen desconocido. Los síntomas varían según la localización de las lesiones en el sistema nervioso. Los síntomas más frecuentes son visión borrosa, pérdida de visión o visión doble, temblor en las manos, debilidad de las extremidades, alteraciones de la sensibilidad como entumecimiento, hormigueos, o dolor, articulación defectuosa del habla y pérdida del control sobre los esfínteres vesical y anal.(Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2002. © 1993-2001 Microsoft Corporation).

### **29. ESCLEROSIS TUBEROSA**

Enfermedad neurocutánea, de herencia autosómica dominante, con una prevalencia de 1 a 14,000. Clínicamente es una entidad heterogénea que suele cursar con epilepsia, retraso mental, trastorno del lenguaje y en ocasiones conducta autista. (Soprano 1996: 66).

### **30. FENILCETONURIA - 1ra. Definición**

Enfermedad metabólica congénita con una incidencia de 1: 10.000 nacimientos. El niño típico es rubio, de ojos azules y rasgos faciales normales. No tratada a tiempo provoca retraso mental y con frecuencia trastorno autista.(Soprano 1996: 95)

### **31. FENILCETONURIA - 2ra. Definición**

Rara enfermedad hereditaria de los recién nacidos en la que la enzima que procesa el aminoácido fenilalanina es defectuosa o no está presente, lo que produce una acumulación de fenilalanina en la sangre del niño afectado, poco después del nacimiento.

Sin embargo, los niños recién nacidos con fenilcetonuria, generalmente, no suelen mostrar signos de la enfermedad hasta unas semanas o unos meses después del nacimiento. Las principales consecuencias del mencionado exceso de fenilalanina en la sangre daña el desarrollo del sistema nervioso central del niño, lo que en algunos casos causa retraso mental, convulsiones, temblores, desórdenes en el comportamiento y algunas formas de enfermedad mental. Los enfermos que no reciben tratamiento suelen tener pelo rubio y ojos azules, ya que el exceso de aminoácido inhibe la formación de melanina, el pigmento que proporciona al pelo y a los ojos su color.(Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2002. © 1993-2001 Microsoft Corporation)

### **32. FONÉTICA**

Es el componente de la lengua que estudia las características de los sonidos humanos, especialmente de aquellos utilizados en el habla, y proporciona métodos para su descripción, clasificación y transcripción. Estudia el sonido principalmente de tres formas: En primer lugar, el modo en que es producido por los órganos vocales (esta rama se conoce con el nombre de Fonética Articulatoria). Segundo, estudia sus propiedades físicas en la habla, transmitidas de la boca al oído (Fonética Acústica) y, por último, la respuesta perceptiva a estos sonidos, interpuesta entre el oído y el cerebro (Fonética Auditiva). Por ello se basan en la anatomía y la fisiología del ser humano, y en la física de las ondas sonoras. (Crystal 1983: 66)

### **33. FONOLOGÍA**

Es el componente que estudia el modo en que se organiza el “sistema de sonidos” de un lenguaje. Dicha organización se realiza sobre la base de un sistema de contrastes que permite distinguir entre sonidos funcionales y no-funcionales, es decir, entre aquellos

que posibilitan diferenciar significados y los que no. Por ejemplo, *gasa* se distingue de *pasa* por el contraste inicial entre /g/ y /p/. (Crystal 1983: 64)

### 34. GRAMÁTICA

- **Gramática Tradicional:** Se define como el “arte de hablar y de escribir correctamente” y fue la única que existió durante muchos siglos. Este tipo de gramática responde a necesidades prácticas y no debe ser menospreciada. Se apoya en el uso idiomático, en la autoridad de los grandes autores y en las opiniones de los especialistas. Por ello, los aspectos tratados por la gramática tradicional como la ortografía y la ortología.
- **Gramática Histórica o Diacrónica:** Es aquella que se dedica a investigar la evolución de la lengua y que actualmente se considera una disciplina incluida en la historia de la lengua.
- **Gramática Generativa Transformacional:** Su fundador fue el lingüista Noam Chomsky con la publicación de su libro titulado *Estructuras Sintácticas*, en 1956. La teoría de la gramática generativa transformacional considera que el razonamiento lingüístico ha de ser tan riguroso, formal y evidente como el razonamiento de una demostración matemática. Para ello Chomsky hace uso de árboles generativos o de generación que permiten segmentar la *frase* en elementos cada vez más atomizados y que resulta muy útil para resolver ambigüedades expresivas. Seguidamente crea el sistema de las transformaciones que implica un complejo juego de sustituciones y cambio de niveles gramaticales.

Las principales conceptualizaciones de la gramática generativa son: *Competencia*, *Actuación*, *Naturaleza biológica del lenguaje*, *Gramática Universal*, *Principios*,

*Parámetros, Estructura Profunda y Estructura Superficial.* (Revítese la definición de estos conceptos en el Capítulo II *Marco Teórico*).

### **35. HEMISFERIOS CEREBRALES- FISIOLOGÍA**

Aunque los hemisferios cerebrales tienen una estructura simétrica, con los dos lóbulos que emergen desde el tronco cerebral y con zonas sensoriales y motoras en ambos, ciertas funciones intelectuales son desempeñadas por un único hemisferio. El hemisferio dominante de una persona se suele ocupar del lenguaje y de las operaciones lógicas, mientras que el otro hemisferio controla las emociones y las capacidades artísticas y espaciales. En casi todas las personas diestras y en muchas personas zurdas, el hemisferio dominante es el izquierdo. (Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2002. © 1993-2001 Microsoft Corporation).

### **36. HIPOTÁLAMO**

Situado debajo del tálamo en la línea media en la base del cerebro. Está formado por distintas áreas y núcleos. El hipotálamo regula o está relacionado de forma directa con el control de muchas de las actividades vitales del organismo y dirige otras necesarias para sobrevivir: comer, beber, regulación de la temperatura, dormir, comportamiento afectivo y actividad sexual. También controla funciones viscerales a través del sistema nervioso autónomo, interactúa junto con la hipófisis y actúa en coordinación con la formación reticular. (Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2002. © 1993-2001 Microsoft Corporation).

### **37. IDIOGLOSIA**

Es el típico componente verbal indiferenciado y jergonafásico que no permite el equívoco en el diagnóstico.(Cáceres Velásquez s/a: 125)

### **38. INTERRUPCIONES**

Se denominan así a las suspensiones momentáneas del discurso oral, que se manifiestan como síntoma del comúnmente llamado fenómeno de “*punta de lengua*”, típico en los niños con Disfasia o TEL. Estas interrupciones constituyen , en otras palabras, mecanismos- como las ecolalias, los circunloquios, las estereotipias, etc.- que permiten enlentecer o dilatar el tiempo de reacción de los disfásicos frente a un estímulo lingüístico; esto se justifica por el hecho de que los niños en mención suelen tener problemas en la MCP y por lo tanto experimentan problemas para almacenar y evocar adecuadamente ciertos conceptos.(Aguado, G. 1999: 84)

### **39. LENGUAJE**

Según la moderna teoría generativista, se define al *Lenguaje* como una capacidad de naturaleza innata y mental propia y exclusiva del ser humano, la misma que le proporciona a éste un conocimiento gramatical universal gracias al cual puede adquirir –de forma natural y en relativamente corto tiempo- una lengua o sistema lingüístico determinado. Así, la GU cumple el rol de guía u orientación para el individuo, de tal manera que sobre la base de ella éste podrá generar un número infinito de enunciados lingüísticos reconocidos como validos o idóneos al interior del tipo de Lengua adquirido por éste.( Lorenzo y Longa 1997: 32)

#### **40. LÉXICO**

Es una especie de diccionario o glosario en cuyas entradas se especifican las propiedades idiosincrásicas de las piezas o elementos léxicos de una lengua; por ejemplo es idiosincrásico de la palabra *morir* que se pronuncie como se pronuncia, no *mourir* o *die*, que signifique lo que significa, no *matar*, que sea un verbo intransitivo y no transitivo, como romper, etc. La existencia de este diccionario como un componente independiente de la gramática se justifica a partir del hecho empírico de que los hablantes tienen un conocimiento sobre las palabras de su lengua del que no se puede prescindir puesto que la estructura y la interpretación de las expresiones lingüísticas se derivan de los principios del sistema computacional dado el conocimiento de las piezas léxicas que aparecen en ellas y que constituyen, por tanto, las unidades básicas o primitivas de la sintaxis.(Fernández L. y Anula R 1981: 87)

#### **41. LÓBULO FRONTAL**

Es el que va desde la parte frontal del cerebro hasta la cisura de Silvio y la parte anterior de la de Rolando. Está atravesado por tres surcos principales (superior, inferior y pre-central), y por cuatro giros (superior, medio, inferior y pre-central).(Crystal 1983:110)

#### **42. LÓBULO TEMPORAL**

Es aquel que está situado en el área comprendida debajo de la cisura de Silvio, se extiende por la parte posterior hasta unirse con el lóbulo occipital. Está atravesado por dos surcos (superior e inferior) y por tres giros (superior, medio e inferior).(Crystal 1983:110).

#### **43. LÓBULO PARIETAL**

Es el que va desde detrás de la cisura de Rolando hasta el lóbulo occipital. Contiene dos surcos (post-central e intraparietal) y tres giros: (superior, inferior y post-central).

(Crystal 1983:110)

#### **44. LÓBULO OCCIPITAL**

Es un lóbulo relativamente pequeño, situado en la parte posterior del cerebro. Su límite anterior, considerando la superficie media, es el surco parieto-occipital, y las principales cisuras son la calcarían y post-calcarina, también en la superficie media lisa. Su superficie lateral enlaza con el lóbulo parietal. (Crystal 1983:110)

#### **45. MIELINIZACION**

Más que un todo es un proceso continuo de naturaleza química que permite incrementar de manera firme y constante la tasa del desarrollo cerebral; aunque esta disminuya rápidamente de los dos a los tres años. Así, a través de este proceso se observa un aumento de la sustancia blanca en relación a ciertos componentes como el colesterol y los cerebrósidos; mientras que los lípidos y los fosfátidos aumentan su porcentaje incluso después de la pubertad y posiblemente durante toda la vida. (Lenneberg 1975: 195)

#### **46. MORFOLOGÍA**

La Morfología es la rama de la lingüística que se ocupa de la forma de las palabras. La noción de “palabra” parece, por tanto, la noción central de la disciplina. Sin embargo, y pese a encontrarse perfectamente acomodada en los registros lingüísticos más comunes, no se trata de una noción que se preste a una definición precisa, capaz de satisfacer a

todos. Por ello, el término “palabra” debe ser entendido en esta definición con un sentido especial, en cierto modo inspirado en el funcionalismo europeo de la primera mitad de siglo. En efecto, entenderemos por “palabra” a cualquier unidad mínimamente cualificada para ser usada independientemente. En este sentido, –s no es una palabra, sino un componente de la palabra “paquetes”, que ya es en efecto una unidad de uso.

Con esta definición dejamos de considerar palabras a otros elementos que la tradición entiende, en cambio, como tales. Es el caso, por ejemplo, de los artículos, los cuales constituyen unidades que no pueden ser usadas independientemente en ningún caso, lo que nos lleva a pensar que no son palabras técnicamente hablando, sino piezas o componentes de otras palabras. (Lorenzo Gonzáles, G. 1998: 17-18)

#### **47. NERVIOS CRANEALES**

Hay doce pares de nervios craneales, simétricos entre sí, que salen de la base del encéfalo. Se distribuyen a lo largo de las diferentes estructuras de la cabeza y cuello y se numeran, de adelante hacia atrás, en el mismo orden en el que se originan. Todos contienen fibras sensitivas y motoras, excepto los pares I, II y VIII, que son sólo sensitivos. Las fibras motoras controlan movimientos musculares y las sensitivas recogen información del exterior o del interior del organismo.(Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2002. © 1993-2001 Microsoft Corporation)

#### **48. NEURONA**

Se denomina así a la célula nerviosa cuya función consiste en conducir el impulso eléctrico. Cada neurona tiene dos elementos fundamentales: a) Un Cuerpo celular (*Soma* o *Citón*) que contiene el núcleo de la célula y b) Una o más prolongaciones ramificadas



(*Fibras Nerviosas*) que conducen los impulsos hasta el cuerpo celular (*Dendritas*) y desde el cuerpo celular (*Axón*). (Crystal 1983:101).

#### **49. PARAFASIA SEMÁNTICA**

Se denomina así a la sustitución involuntaria de una entrada léxica por otra que pertenece al mismo campo semántico que la que fue sustituida. De esta manera la nueva palabra puede estar comprendida dentro de las siguientes clases de variedades: 'De la misma clase' Ej: *manzana* > *pera*; 'En oposición' Ej: *bueno* > *malo*; 'Proximidad en el mundo exterior' Ej: *mesa* > *silla*; etc. (Barraquer Bordas, L.1976: 42).

#### **50. PAROXISMO**

Para este término podemos tomar en cuenta las siguientes definiciones:

1. Exacerbación o acceso violento de una enfermedad.
2. Exaltación extrema de los afectos y de las pasiones.
3. Accidente peligroso en el que el paciente pierde el sentido y la acción por largo tiempo.
4. Período de máxima intensidad de un fenómeno sísmico u orgánico.

(Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2002. © 1993-2001 Microsoft Corporation)

#### **51. PRAGMÁTICA**

En términos generales se puede definir como el estudio de los usos del lenguaje y de la comunicación lingüística. En otras palabras, ya no se ocupa sólo del sistema de la lengua sino que se interesa principalmente por el habla y el hecho palpable de la comunicación en el sentido de la interacción. (Soprano A 1996: 66)

## **52. RUBÉOLA CONGENITA - 1ra. definición**

Enfermedad de sintomatología variada en forma y severidad que puede incluir compromiso auditivo, visual, trastorno autista y retraso mental.(Soprano 1996: 97)

## **53. RUBÉOLA CONGENITA - 2ra. definición**

Enfermedad contagiosa de corta duración, causada por una infección viral. La enfermedad se caracteriza por una erupción de color rosado (se llama también sarampión alemán) que con frecuencia se acompaña de otros síntomas leves, como fiebre poco elevada, dolor de garganta, e inflamación de los ganglios linfáticos retroauriculares. La erupción, que dura de uno a cuatro días, aparece primero en la cara y se extiende después con rapidez al tórax, extremidades y abdomen. La rubéola es más frecuente entre adolescentes y adultos jóvenes, y raramente se produce en lactantes o en adultos por encima de los 40 años de edad. Tiene un periodo de incubación de 14 a 21 días, con más frecuencia de 17 a 18 días. Un episodio de esta enfermedad suele proporcionar inmunidad para toda la vida.(Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2002. © 1993-2001 Microsoft Corporation)

## **54. SINTAXIS**

Es una configuración formada por unidades llamadas categorías, de distinta clase (nombre, verbo, adjetivo, preposición, flexión, sintagma nominal, sintagma verbal, etc.), entre las cuales se establecen dos tipos de relaciones fundamentales: Dominio y Precedencia. Dicha representación estructurada recoge una propiedad básica del lenguaje: las palabras se agrupan entre sí formando bloques o constituyentes, que a su vez se juntan entre sí y forman constituyentes más complejos, en los que aquellas están incluidas como sus elementos nucleares. Cada bloque así formado, funciona como una

unidad y se define como tal en la medida en que constituye un determinado ámbito o dominio sintáctico donde se producen ciertos fenómenos lingüísticos y no otros. (Fernández L. y Anula R. 1981: 107).

#### **55. SISTEMA LÍMBICO**

Formado por partes del tálamo, hipotálamo, hipocampo, amígdala, cuerpo calloso, septum y mesencéfalo, constituye una unidad funcional del encéfalo. Estas estructuras están integradas en un mismo sistema que da como resultado el control de las múltiples facetas del comportamiento, incluyendo las emociones, en situaciones de crisis, la memoria y los recuerdos.(Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2002. © 1993-2001 Microsoft Corporation).

#### **56. SISTEMA NERVIOSO PERIFÉRICO**

Es aquel sistema de nervios que conecta el sistema nervioso central con el resto del cuerpo. Se divide en a) Nervios Espinales: Salen de la médula a la altura de cada vértebra y son un total de 31 pares, y b) Nervios Craneales: Conectan el cerebro con la cabeza y la nuca y son un total de 12 pares. Cubren las áreas Olfatoria, Óptica, Oculomotor, Patético, Trigémino, Abducente, Facial, Acústico, Glossofaríngeo, Vago, Espinal o Accesorio, e Hipogloso.(Crystal 1983:104-105)

#### **57. TÁLAMO**

Parte del diencéfalo constituido por dos masas esféricas de tejido gris, situadas dentro de la zona media del cerebro, entre los dos hemisferios cerebrales. Es un centro de integración de gran importancia que recibe las señales sensoriales y donde las señales motoras de salida pasan hacia y desde la corteza cerebral. Todas las entradas sensoriales

al cerebro, excepto las olfativas, se asocian con núcleos individuales del tálamo.(Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2002. © 1993-2001 Microsoft Corporation).

## **58. TRONCO CEREBRAL**

Este, del que se muestra aquí un corte transversal coloreado, es la parte más inferior del cerebro. Sirve de camino para las señales que viajan entre el cerebro y la médula espinal y es también la sede de funciones vitales y básicas como la respiración, la presión sanguínea o el ritmo cardíaco, y de actos reflejos como el movimiento ocular y el vómito. El tronco cerebral tiene tres partes principales: el bulbo raquídeo o médula oblongada, el puente de Varolio o protuberancia anular y el cerebro medio o mesencéfalo. Un canal recorre en el plano longitudinal estas estructuras transportando fluido cerebroespinal. También distribuida por toda su longitud, hay una red de células, conocidas como formación reticular, que gobierna los estados de alerta.(Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2002. © 1993-2001 Microsoft Corporation)