

Nº 0912

Universidad Mayor de San Andrés
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Carrera de Psicología

1827

tesis A

Tesis de Grado
Para obtener la Licenciatura



Marcos Fernández M.
Verónica A. Valdez Canaviri



Lic. Marcos Fernández M.
Verónica A. Valdez Canaviri

Tutor de Tesis
Lic. Verónica A. Valdez Canaviri



"Estudio del Desarrollo Psicolinguístico en Niños y Niñas
Institucionalizados con una edad cronológica de 5
años"

(Hogar Virgen de Fátima)

PROFESOR GIBA : Lic. Marcos Fernández M.
POSTULANTE : Verónica A. Valdez Canaviri

LA PAZ - BOLIVIA
2001



*A Yahveh, bendice mi alma;
no me olvido de sus amores,
porque Él me colmó de gracia y fortaleza.*

AGRADECIMIENTOS

La culminación de una carrera profesional, constituye un evento trascendental para quien logra esta meta.

Quiero inicialmente expresar mi agradecimiento a la Universidad Mayor de San Andrés, que durante los años de mi formación me cobijó en sus aulas, bibliotecas y oficinas.

A los docentes de la carrera que me brindaron su enseñanza y dedicación.

A mi mamita, la Sra. Hortencia Canaviri de Valdéz por su amor y comprensión. A mi papá, el Sr. Leonardo Valdéz, quien con su paciencia y ejemplo supo guiarme.

Mi más sincero agradecimiento para mi profesor guía, el Lic. Marcos Fernández, ya que en el momento exacto supo brindarme su valiosa cooperación y asesoramiento constante como profesional, solo Dios sabrá devolverle el ciento por uno.

A la Lic. Ximena Pérez, gracias por el interés en esta tesis, como profesional y como amiga.

A la Lic. Brígida Carrvajal, por brindarme su invaluable amistad, quien con sus palabras de aliento estuvo a mi lado desde un inicio.

A la Lic. Rosa Alarcón, por su amistad, demostrando su capacidad su altruismo en la presente elaboración de la tesis.

A la Lic. Ivón Rojas por ser mi hermana y amiga.

A la Lic. Gloria Protugal, quien supo aconsejarme y brindarme su apoyo incondicional.

A la Lic. Elsa Rada, Directora de Gestión Social, y a la Lic. Graciela Rubin de Celis, Directora de Centro Parvulario Virgen de Fátima, por su desinteresada colaboración ya que abrieron las puertas de las instituciones que dirigen para hacer posible el desarrollo de esta tesis.

Mi cariño y recuerdo para todos los niños y niñas de las instituciones con las que trabajé, ya que me brindaron un afecto incondicional, y con su alegría supieron llenar de esperanza mi corazón.

A ustedes mis niños y niñas, que puedan crecer en la gracia de Dios Padre.

RESUMEN

La **psicolingüística** es el estudio de las relaciones entre nuestras necesidades de expresión y comunicación, y los medios que nos ofrece una lengua aprendida.

El objetivo general de este estudio consiste en establecer y describir el grado de desarrollo de las aptitudes psicolingüísticas en niños y niñas institucionalizados del Hogar Virgen de Fátima con una edad cronológica de 5 años.

Metodológicamente el diseño es transeccional descriptivo, comparativo, no experimental, con una muestra de 12 niños y niñas institucionalizados como grupo de observación y 12 niños y niñas de un centro parvulario como grupo de contraste. El instrumento utilizado fue el Test de Aptitudes Psicolingüísticas de Illinois ITPA.

Los resultados indican que los niños institucionalizados demuestran grados de aptitudes psicolingüísticas menores a la media esperada. Asimismo, las niñas de la institución presentan mayor dificultad en todos los subtests en relación con los niños y niñas del centro parvulario.

En esta investigación se concluye que, cuando los niños se encuentran institucionalizados por largos períodos de tiempo, frecuentemente demuestran disminución en el desarrollo psicosocial. La deprivación psicosocial implica una notable falta de oportunidades de estimulación, lo cual deriva en una deficiente ejercitación de las habilidades necesarias para los aprendizajes, en este caso para las aptitudes psiconlingüísticas.

INDICE GENERAL

1. INTRODUCCION.....	1
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.2. DELIMITACION DEL PROBLEMA	5
1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	6
1.3.1. <i>Objetivo General</i>	6
1.3.2. <i>Objetivos Específicos</i>	6
1.4. JUSTIFICACION	7
2. FUNDAMENTACIÓN TEORICA.....	11
2.1. FUNDAMENTOS DE LA PSICOLINGÜÍSTICA	11
2.1.1. <i>El lenguaje expresivo</i>	14
2.1.2. <i>Expresión del Lenguaje</i>	16
2.1.3. <i>Esquema Corporal</i>	16
2.1.4. <i>Memoria Sensorial</i>	19
2.1.5. <i>Memoria a Corto Plazo</i>	20
2.1.6. <i>Memoria a Largo Plazo</i>	21
2.2. DESARROLLO DEL LENGUAJE	22
2.2.1. <i>Etapas del desarrollo del Lenguaje</i>	22
2.2.2. <i>Madurez Escolar</i>	26
2.3. EL LENGUAJE INFANTIL	28
2.4. CÓMO APRENDEMOS EL LENGUAJE	32
2.4.1. <i>Etapas en la adquisición del Lenguaje</i>	33
2.4.2. <i>Aprendizaje de la Gramática</i>	34
2.4.3. <i>Aprendizaje del Vocabulario</i>	34
2.4.4. <i>Aprendizaje Fonológico</i>	35
2.4.5. <i>La Adquisición de los sonidos del lenguaje</i>	36
2.4.6. <i>Diversos enfoques sobre el Lenguaje</i>	37
2.4.7. <i>Estudios realizados de la Evolución del Lenguaje</i>	38
2.5. EL DESARROLLO DEL LENGUAJE A LA LUZ DE LA PSICOLINGÜÍSTICA	40
2.5.1. <i>Estructura Lingüística</i>	42
2.6. TRANSTORNOS DEL LENGUAJE	44
2.6.1. <i>Organización del Lenguaje Infantil</i>	45

2.6.2. <i>Trastornos de la Comunicación</i>	46
2.6.3. <i>Dificultades en el habla infantil</i>	48
2.6.4. <i>Trastornos en el Desarrollo de la Articulación</i>	53
2.6.5. <i>Trastornos del Desarrollo del Lenguaje. Tipo</i> <i>Receptivo</i>	54
2.7. BASES NEUROFISIOLÓGICAS DEL LENGUAJE	55
2.7.1. <i>Integración del Lenguaje</i>	57
2.8. MENORES INSTITUCIONALIZADOS	59
3. METODOLOGIA	64
3.1. DISEÑO METODOLÓGICO	64
3.2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS VARIABLES	64
3.3. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES	65
3.4. MUESTRA	65
3.5. AMBIENTE DE LA INVESTIGACIÓN	67
3.6. INSTRUMENTOS	67
3.6.1. <i>Subtests del nivel representativo</i>	67
3.6.1.1. Proceso receptivo	67
3.6.1.2. Proceso de Organización	68
3.6.1.3. Proceso de Expresión	68
3.6.2. <i>Subtests del Nivel Automático</i>	68
3.6.2.1. Pruebas de Integración o Cierre	68
3.6.2.2. <i>Pruebas de Memoria Secuencia]</i>	69
3.7. AREA TEMÁTICA	69
3.8. PROCEDIMIENTO	70
4. ANÁLISIS Y RESULTADOS	72
4.1. EVALUACIÓN GENERAL DE LA APLICACIÓN DE LA PRUEBA DEL TEST DEL ITPA	72
4.1.1. <i>Nivel Representativo</i>	72
4.1.1.1. Proceso Receptivo	72
4.1.1.1.1. Comprensión Auditiva Grupo de Observación	72
4.1.1.1.2. Comprensión Auditiva: Grupo de Contraste	74
4.1.1.1.3. Comprensión Visual Grupo de Observación	75
4.1.1.1.4. Comprensión Visual: Grupo de Contraste	76
4.1.1.2. Proceso de Organización	77
4.1.1.2.1. Asociación Auditiva: Grupo de Observación	77
4.1.1.2.2. Asociación Auditiva: Grupo de Contraste	79
4.1.1.2.3. Asociación Visual: Grupo de Observación	80
4.1.1.2.4. Asociación Visual: Grupo de Contraste	81
4.1.1.3. Proceso de Expresión	82
4.1.1.3.1. Expresión Verbal: Grupo de Observación	82
4.1.1.3.2. Expresión Verbal: Grupo de Contraste	83
4.1.1.3.3. Expresión Motora: Grupo de Observación	84

4.1.1.3.4. Expresión Motora: Grupo de Contraste	86
4.1.2. <i>Nivel Automático</i>	87
4.1.2.1. Pruebas de Integración o Cierre	87
4.1.2.1.1. Integración Gramatical: Grupo de Observación	87
4.1.2.1.2. Integración Gramatical: Grupo de Contraste	88
4.1.2.2. Integración Visual	89
4.1.2.2.1. Integración Visual: Grupo de Observación	89
4.1.2.2.2. Integración Visual: Grupo de Contraste	90
4.1.2.3. Pruebas de Memoria Secuencial	91
4.1.2.3.1. Memoria Secuencial Auditiva: Grupo de Observación	91
4.1.2.3.2. Memoria Secuencial Auditiva: Grupo de Contraste	93
4.1.2.3.3. Memoria Secuencial Visomotora: Grupo de Observación	94
4.1.2.3.4. Memoria Secuencial Visomotora: Grupo de Contraste	96
4.2. EVALUACIÓN DE HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS CON RELACIÓN AL MÁXIMO O MÍNIMO PUNTAJE OBTENIDOS.	97
4.2.1. <i>Rendimiento Global en Niños varones del Grupo de Observación</i>	97
4.2.2. <i>Rendimiento Global en Niñas del Grupo de Observación</i>	99
4.2.3. <i>Rendimiento Global en Niños varones del Grupo de Contraste</i>	101
4.2.4. <i>Rendimiento Global en Niñas del Grupo de Contraste</i>	102
4.3. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS DEL DESARROLLO GENERAL PSICOLINGÜÍSTICO DEL GRUPO DE OBSERVACIÓN.....	104
4.4. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS DEL DESARROLLO GENERAL PSICOLINGÜÍSTICO DEL GRUPO DE CONTRASTE	106
4.5. ANÁLISIS PSICOLINGÜÍSTICOS ENTRE EL GRUPO DE OBSERVACIÓN Y EL GRUPO DE CONTRASTE	111
4.5.1. <i>Niños</i>	111
4.5.1.1. Comprensión Auditiva	111
4.5.1.2. Comprensión Visual	112
4.5.1.3. Asociación Auditiva	112
4.5.1.4. <i>Asociación Visual</i>	113
4.5.1.5. Expresión Verbal	114
4.5.1.6. Expresión Motora	115
4.5.1.7. Integración Gramatical	116
4.5.1.8. Integración Visual	117
4.5.1.9. <i>Memoria Secuencial Auditiva</i>	118

4.5.1.10. Memoria Secuencial Visomotora	119
4.5.2. Niñas.....	120
4.5.2.1. <i>Comprensión</i> Auditiva.....	120
4.5.2.2. <i>Comprensión</i> Visual	121
4.5.2.3. <i>Asociación</i> Auditiva	122
4.5.2.4. <i>Asociación</i> Visual	123
4.5.2.5. <i>Expresión</i> Verbal.....	124
4.5.2.6. <i>Expresión</i> Motora.....	125
4.5.2.7. <i>Integración</i> Gramatical	126
4.5.2.8. <i>Integración</i> Visual	126
4.5.2.9. <i>Memoria</i> Secuencial Auditiva.....	127
4.5.2.10. <i>Memoria</i> Secuencial Visomotora	128
5. CONCLUSIONES	130
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
ANEXOS.....	139

INDICE DE CUADROS

<i>Cuadro 1. Diversos Enfoques sobre el Lenguaje</i>	<i>37</i>
<i>Cuadro 2. Conceptualización de las variables.....</i>	<i>64</i>
<i>Cuadro 3. Operacionalización de las variables.....</i>	<i>65</i>
<i>Cuadro 4. Distribución Poblacional.....</i>	<i>66</i>
<i>Cuadro 5. Resumen del Instrumento Empleado</i>	<i>69</i>

INDICE DE GRÁFICAS

<i>Gráfica 1. Diferencia de puntuaciones directas entre niños y niñas del grupo de observación en Comprensión Auditiva</i>	74
<i>Gráfica 2. Diferencia de puntuaciones directas entre niños y niñas del grupo de contraste en Comprensión Auditiva</i>	75
<i>Gráfica 3. Diferencia de puntuaciones directas entre niños y niñas del grupo de observación en Comprensión Visual</i>	76
<i>Gráfica 4. Diferencia de puntuaciones directas entre niños y niñas del grupo de contraste en Comprensión Visual</i>	77
<i>Gráfica 5. Diferencia de puntuaciones directas entre niños y niñas del grupo de observación en Asociación Auditiva</i>	79
<i>Gráfica 6. Diferencia de puntuaciones directas entre niños y niñas del grupo de contraste en Asociación Auditiva</i>	80
<i>Gráfica 7. Diferencia de puntuaciones directas entre niños y niñas del grupo de observación en Asociación Visual</i>	81
<i>Gráfica 8. Diferencia de puntuaciones directas entre niños y niñas del grupo de contraste en Asociación Visual</i>	82
<i>Gráfica 9. Diferencia de puntuaciones directas entre niños y niñas del grupo de observación en Expresión Verbal</i>	83
<i>Gráfica 10. Diferencia de puntuaciones directas entre niños y niñas del grupo de contraste en Expresión Verbal</i>	84
<i>Gráfica 11. Diferencia de puntuaciones directas entre niños y niñas del grupo de observación en Expresión Motora</i>	85
<i>Gráfica 12. Diferencia de puntuaciones directas entre niños y niñas del grupo de contraste en Expresión Motora</i>	86
<i>Gráfica 13. Diferencia de puntuaciones directas entre niños y niñas del grupo de observación en Integración Gramatical</i>	88
<i>Gráfica 14. Diferencia de puntuaciones directas entre niños y niñas del grupo de contraste en Integración Gramatical</i>	89

<i>Gráfica 15. Diferencia de puntuaciones directas entre niños y niñas del grupo de observación en Integración Visual.</i>	<i>90</i>
<i>Gráfica 16. Diferencia de puntuaciones directas entre niños y niñas del grupo de contraste en Integración Visual.....</i>	<i>91</i>
<i>Gráfica 17. Diferencia de puntuaciones directas entre niños y niñas del grupo de observación en Memoria Secuencial Auditiva.</i>	<i>93</i>
<i>Gráfica 18. Diferencia de puntuaciones directas entre niños y niñas del grupo de contraste en Memoria Secuencial Auditiva.....</i>	<i>94</i>
<i>Gráfica 19. Diferencia de puntuaciones directas entre niños y niñas del grupo de observación en Memoria Secuencial Visomotora.</i>	<i>95</i>
<i>Gráfica 20. Diferencia de puntuaciones directas entre niños y niñas del grupo de contraste en Memoria Secuencial Visomotora.</i>	<i>96</i>
<i>Gráfica 21. Puntajes directos obtenidos en los subtests del ITPA, por niños varones del Grupo de Observación.</i>	<i>97</i>
<i>Gráfica 22. Puntajes directos obtenidos en los subtests del ITPA, por niñas del Grupo de Observación.</i>	<i>100</i>
<i>Gráfica 23. Puntajes directos obtenidos en los subtests del ITPA, por niños varones del Grupo de Contraste.</i>	<i>102</i>
<i>Gráfica 24. Puntajes directos obtenidos en los subtests del ITPA, por niñas del Grupo de Contraste.</i>	<i>103</i>
<i>Gráfica 25. Puntajes típicos obtenidos en los subtests del ITPA, por el Grupo de Observación.....</i>	<i>105</i>
<i>Gráfica 26. Puntajes típicos obtenidos en los subtests del ITPA, por el Grupo de Contraste.</i>	<i>108</i>

INDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Resumen de puntuaciones directas obtenidas en los subtests del ITPA por el Grupo de Observación</i>	<i>104</i>
<i>Tabla 2. Resumen de puntuaciones directas obtenidas en los subtests del ITPA, por el Grupo de Contraste.</i>	<i>108</i>
<i>Tabla 3. Resumen de puntuaciones obtenidas por niños varones en los subtests del ITPA.....</i>	<i>109</i>
<i>Tabla 4. Resumen de puntuaciones obtenidas por niñas en los subtests del ITPA</i>	<i>110</i>
<i>Tabla 5. Comparación de puntuaciones directas y típicas entre los grupos de Observación y Contraste de niños varones, en Comprensión Auditiva.....</i>	<i>111</i>
<i>Tabla 6. Comparación de puntuaciones directas y típicas entre los grupos de Observación y Contraste de niños varones, en Comprensión Visual.....</i>	<i>112</i>
<i>Tabla 7. Comparación de puntuaciones directas y típicas entre los grupos de Observación y Contraste de niños varones, en Asociación Auditiva.</i>	<i>113</i>
<i>Tabla 8. Comparación de puntuaciones directas y típicas entre los grupos de Observación y Contraste de niños varones, en Asociación Visual.</i>	<i>114</i>
<i>Tabla 9. Comparación de puntuaciones directas y típicas entre los grupos de Observación y Contraste de niños varones, en Expresión Verbal.....</i>	<i>115</i>
<i>Tabla 10. Comparación de puntuaciones directas y típicas entre los grupos de Observación y Contraste de niños varones, en Expresión Motora</i>	<i>116</i>
<i>Tabla 11. Comparación de puntuaciones directas y típicas entre los grupos de Observación y Contraste de niños varones, en Integración Gramatical.....</i>	<i>117</i>
<i>Tabla 12. Comparación de puntuaciones directas y típicas entre los grupos de Observación y Contraste de niños varones, en Integración Visual.....</i>	<i>118</i>
<i>Tabla 13. Comparación de puntuaciones directas y típicas entre los grupos de Observación y Contraste de niños varones, en Memoria Secuencial Auditiva.....</i>	<i>119</i>
<i>Tabla 14. Comparación de puntuaciones directas y típicas entre los grupos de Observación y Contraste de niños varones, en Memoria Secuencial Visomotora</i>	<i>120</i>

<i>Tabla 15. Comparación de puntuaciones directas y típicas entre los grupos de Observación y Contraste de niñas, en Comprensión Auditiva.....</i>	<i>121</i>
<i>Tabla 16. Comparación de puntuaciones directas y típicas entre los grupos de, Observación y Contraste de niñas, en Comprensión Visual.....</i>	<i>122</i>
<i>Tabla 17. Comparación de puntuaciones directas y típicas entre los grupos de Observación y Contraste de niñas, en Asociación Auditiva.</i>	<i>123</i>
<i>Tabla 18. Comparación de puntuaciones directas y típicas entre los grupos de Observación y Contraste de niñas, en Asociación Visual.</i>	<i>124</i>
<i>Tabla 19. Comparación de puntuaciones directas y típicas entre los grupos de Observación y Contraste de niñas, en Expresión Verbal</i>	<i>125</i>
<i>Tabla 20. Comparación de puntuaciones directas y típicas entre los grupos de Observación y Contraste de niñas, en Expresión Motora</i>	<i>125</i>
<i>Tabla 21. Comparación de puntuaciones directas y típicas entre los grupos de Observación y Contraste de niñas, en Integración Gramatical.....</i>	<i>126</i>
<i>Tabla 22. Comparación de puntuaciones directas y típicas entre los grupos de Observación y Contraste de niñas, en Integración Visual.....</i>	<i>127</i>
<i>Tabla 23. Comparación de puntuaciones directas y típicas entre los grupos de Observación y Contraste de niñas, en Memoria Secuencial Auditiva.....</i>	<i>128</i>
<i>Tabla 24. Comparación de puntuaciones directas y típicas entre los grupos de Observación y Contraste de niñas, en Memoria Secuencial Visomotora.....</i>	<i>129</i>

"Estudio del Desarrollo Psicolingüístico en niños y niñas institucionalizados, con una edad cronológica de cinco años de edad".

CAPITULO

1 INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de Investigación trata del Desarrollo de las Aptitudes **Psicolingüísticas** del *menor de 5 años*.

Los Niños y Niñas Institucionalizados por diversos motivos, orfandad o abandono familiar *son* destinados por organismos pertinentes a régimen de internación. Los efectos del abandono se traducen en la ausencia de estímulos afectivos, emocionales y sensoriales.

Fuentes de información obtenida muestran que niños institucionalizados por largos períodos mostraron disminución en el funcionamiento intelectual, así como el lenguaje y la motricidad.¹

Todas estas Instituciones, tienen como principal objeto brindar al *menor una situación de opción más favorable de vida, debido a las circunstancias que lo llevaron a institucionalizarse*; esto se expresa en la

¹ UNICEF, 1980

atención, salud, educación, vestimenta, aspectos que sin duda son importantes para su desarrollo posterior.

Hablar de una forma clara e inteligente no es una habilidad sencilla, pero es fundamental para una comunicación satisfactoria y para el desarrollo intelectual.

La presente investigación permitirá conocer las aptitudes lingüísticas de los niños. Cuando se habla de aptitudes se hace referencia a un concepto emparentado con el dote personal, el mismo que puede tener un aspecto cualitativo y uno cuantitativo.

El período preescolar es una etapa de adquisiciones en las esferas del *desarrollo físico* y psíquico, de ello se *deduce* que *necesitan una atención* especial para tratar de compensar sus deficiencias físicas y emocionales, atención que debe estar inmersa de un profundo afecto y dedicación por parte de la familia, por ello las relaciones padre e hijo deben ser portadoras de un fuerte apoyo y de una manifestación incondicional para que el niño se conozca a sí mismo y pueda adquirir seguridad en sus propias fuerzas.

Cuando esto ocurre, el niño es capaz, en el seno de su familia, de *relatar las experiencias adquiridas durante el día en el centro infantil; y*

establece así nuevas relaciones ampliando su conocimiento del mundo.

Finalmente, se considera que el lenguaje en la etapa pre-escolar (5 años), *llega a un nivel determinado de desarrollo, mismo que puede presentar dificultades*. Lo que se pretende es conocer esas dificultades y de esa forma aportar un programa de estimulación lingüística.

Dentro de los procesos de la investigación se ha seleccionado el Diseño no-experimental, de modo que se observaron los fenómenos tal como se dieron en su contexto natural para luego ser analizados.

Esta investigación es Transversal ya que su propósito es describir las *variables y analizar su incidencia en interrelación en un momento dado*.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En Bolivia las instituciones encargadas de cobijar a niños abandonados se encuentran bajo la responsabilidad del Estado. Estas Instituciones se denominaban en primera instancia "Junta Nacional de Desarrollo Social", la cual mediante Decreto Supremo N° 12300 modifica su denominación a "Junta Nacional de Acción Social".

En 1982 mediante Decreto Supremo N° 19536, cambia su nombre a "Junta Nacional de Solidaridad y Desarrollo Social" (Domic. 1991), para luego establecer con criterios más amplios la creación del "Organismo Nacional del Menor y la Familia" (ONAMFA).

Especialmente, las Instituciones estatales, presentan dificultad ante la *ausencia de programas efectivos de estimulación en forma intensiva. Además* el personal que atiende a estos menores no cuenta con el entrenamiento adecuado a las demandas que el desarrollo biopsicosocial requiere.

Las personas que atienden a estos grupos de niños trabajan en largas jornadas de trabajo, lo cual dificulta una atención individualizada a sus necesidades de aprendizaje.

Y, sabiendo que el desarrollo es importante para una comunicación satisfactoria, este trabajo de investigación cobra relevancia porque intenta *conocer el desarrollo del pre-escolar con una edad específica de cinco años.*

Dicha etapa marca el inicio de la enseñanza y el aprendizaje escolar, *ya que al conocer las aptitudes o dificultades psicolingüísticas se realizará* una propuesta de trabajo en función a estos niños que permanecen en esta Institución. (Ver Anexo 1)

1.2 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

El lenguaje es el medio del que se vale un sujeto para relacionarse con *el medio ambiente que le rodea, permite expresar los pensamientos y sentimientos*. Por esta razón el lenguaje es vital en la vida de un sujeto.

La acción del lenguaje es necesaria para poner en movimiento dos *factores que condicionan y moldean la personalidad del niño, éstos son: la interacción social y el medio cultural*.

Siendo el lenguaje trascendente en la vida de un ser humano, las dificultades que se pueden observar en ella, interfieren de forma negativa en su relación con su contexto. La privación psicosocial, como es el caso de los niños del presente estudio, bien puede influir negativamente en la adquisición de un lenguaje adecuado. Por estas razones surgen las siguientes preguntas:

¿Cuál será el grado de desarrollo de las aptitudes psicolingüísticas del *menor institucionalizado del hogar "Virgen de Fátima", con una edad cronológica de cinco años?*

¿Qué diferencias existen entre las aptitudes psicolingüísticas de niños institucionalizados y niñas institucionalizadas de cinco años de edad?

¿Existe o no similitud en el desarrollo del lenguaje entre niños y niñas del Hogar Virgen de Fátima, con aquellos del centro parvulario?

1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1 Objetivo General

Establecer y describir *el* grado de desarrollo de las aptitudes psicolingüísticas en niños y niñas Institucionalizados del Hogar "Virgen de Fátima" con la edad cronológica de cinco años.

1.3.2 Objetivos Específicos

- ✓ Conocer las aptitudes psicolingüísticas más y menos desarrolladas *en* niños(as) que *viven en el* Hogar *Virgen de* Fátima con una edad de cinco años.

 - ✓ Establecer las diferencias en el desarrollo de las aptitudes *psicolingüísticas entre* niños Institucionalizados y niños que forman parte de un núcleo familiar y asisten a un centro parvulario.

 - ✓ Determinar las diferencias en el desarrollo de las aptitudes psicolingüísticas entre niñas Institucionalizadas y niñas que forman parte de un núcleo familiar y asisten a un centro parvulario.
-

- ✓ Comparar el grado de desarrollo de las aptitudes psicolingüísticas entre niños y niñas de cinco años de edad, que viven institucionalizados.

- ✓ Comparar el grado de desarrollo de las aptitudes psicolingüísticas entre niños y niñas de cinco años de edad, que viven dentro de un núcleo familiar y asisten a un centro parvulario.

1.4 JUSTIFICACIÓN

Los Menores Institucionalizados son una categoría donde están comprendidos todos aquellos niños y niñas que por diversos motivos, orfandad, abandono familiar y conducta irregular, son destinados por organismos pertinentes a régimen de internación.

Investigaciones realizadas en estos niños y niñas dio como resultado *deficiencias en el desarrollo biopsicosocial especialmente en el área del lenguaje.*

Por lo tanto, nuestro interés en estos niños y niñas del Hogar Virgen de Fátima con una edad cronológica de 5 años es conocer esta área del lenguaje

que es tan importante y una vez obtenida nuestras conclusiones y análisis se realizará una propuesta, la cual servirá a educadores y gente interesada en estos niños y niñas.

En estas instituciones que albergan a estos menores llama la atención; la ausencia y/o deficiente aplicación de programas de estimulación en forma intensiva y mejor dosificada.

Otro factor que se pudo constatar en estos hogares es el personal, especialmente las educadoras, no cuentan con una preparación acorde a las necesidades afectivo — emocionales de los niños y niñas que forman parte de estos hogares.

Por otro lado, recordemos que los niños adquieren el habla durante el *período pre — escolar generalmente entre las edades de 1 a 5 años*. Y los niños impedidos en su habla enfrentan obstáculos en sus relaciones sociales y escolares.

La recopilación de la mayor cantidad de información sobre el niño objeto de estudio constituye una premisa muy importante para el análisis conjunto que se realiza, del mismo se deriva la estrategia a seguir. El análisis fue dinámico, flexible, ajustado a las características y evolución del

caso en cuestión y no utilizar "fórmulas" preconcebidas, así como no transferir el uso de métodos y acciones que para otros fueron efectivas; esto es, partir del análisis del niño bajo el principio de la individualidad y de su situación social concreta.

La influencia familiar es determinante en el desarrollo del individuo y *en particular en las primeras edades, donde se forman las premisas del* desarrollo de la personalidad y se inicia la formación de sus cualidades psíquicas.

Cuando el niño se mantiene en un medio de hipo estimulación en el que no se le satisface la necesidad de comunicación de estimulación y afecto, que resulta vital desde las primeras edades, se observa rápidamente una repercusión negativa que de mantenerse podría ocasionar daños irreparables a la salud del niño.

La falta de estimulación generalmente se acompaña de una deficiencia en la relación afectiva. El niño necesita sentirse querido y protegido por los padres o adultos que cuidan de él. Cuando en esta relación se ponen de manifiesto actitudes de rechazo, descuido, negligencia, tanto en cuanto a estimulación como a posibilidades de actividades, el desarrollo físico y psíquico del niño se ve afectado.

El adulto es el encargado de organizar la vida de los niños, es por esta vía que ellos se van relacionando con el medio que los rodea, con sus objetos y múltiples relaciones; medio que significa una fuente de estímulos que le llega al niño, en un inicio mediatizados por el adulto.

Por todo lo mencionado hasta el momento esta tesis cobra relevancia *porque persigue conocer las capacidades y deficiencias que puedan presentar* estos niños, para proporcionar información que será útil sobre como manejar la relación del menor y su lenguaje.

CAPITULO II :

2. FUNDAMENTACION TEÓRICA

2.1 FUNDAMENTOS DE LA PSICOLINGÜÍSTICA

La Psicolingüística tiene su origen en el desarrollo paralelo y *complementario de la Lingüística y la Psicología.*

La Psicología científica se preocupó poco por el lenguaje hasta más o menos 1930, *sin embargo hizo énfasis en la descripción genética de su adquisición.* La gramática general que precedió a la lingüística creyó en el siglo XVII, que las reglas del lenguaje no eran más que la lógica del espíritu. *Solo hasta el siglo XVIII se empezó a considerar, que el estudio del lenguaje podía tener un sentido.*

Particularmente, la lingüística se constituyó en el siglo XX, a partir de *la obra de Ferdinand de Saussure, que comenzó a publicarse en 1916, al tomar conciencia de la existencia de estructuras lingüísticas propiamente dichas y de las leyes intrínsecas de su evolución.* En otros términos la lingüística *estructural se constituyó gracias a la conquista de su objeto sobre las*

reducciones lógicas, Psicológicas y Sociológicas que se había intentando hasta ese momento.

Entonces se hizo posible la Psicolingüística a fin de comprender su objeto, que lo compararía con la Psicomotricidad que son nuestras conductas, nuestras adaptaciones al mundo físico, social y técnico que nos rodea y se cumplen por medio de un aparato motor que tiene sus propias leyes.

En este sentido la Psicolingüística descubre una dialéctica entre las exigencias de una situación y su resolución verbal, que depende de las dimensiones de las posibilidades, pero también de las exigencias de la lengua.

La Psicolingüística es el estudio de las relaciones entre nuestras necesidades de expresión y comunicación y los medios que nos ofrece una lengua aprendida desde la más tierna edad o más adelante.

Osgood que también se interesó en la Psicolingüística afirma que esta nueva teoría se ocupa de los procesos de formación y recepción, que posteriormente los comunican verbalmente (1963).²

Osgod, 1974. Pag 398.

Abarca como ciencia subordinada a la Fonética (en el estudio de la formación del lenguaje), la acústica (en el estudio de la recepción).

A diferencia de la Psicología del Lenguaje, la Psicolingüística utiliza los conceptos desarrollados por la Lingüística aplicándolos a los modelos Psicológicos.

El estudio de la Psicolingüística ha permitido comprender las complejas relaciones entre la estructura del lenguaje y la estructura cognitiva; pero la cuestión dentro de la semántica y la semiología se constituye en el inicio de la Psicolingüística que requiere salir de su propio espacio.³

En resumen podemos afirmar que la Psicolingüística reúne los *fundamentos empíricos de la Psicología y de la Lingüística*.

Los lingüistas se ocupan de la descripción formal de una parte *importante del conocimiento humano: La estructura del lenguaje, incluye los sonidos y significados lingüísticos y el complejo sistema de la gramática que relaciona los sonidos con los significados.*

³ Pinto. 1998. Pag 14.

Los Psicólogos conocen el proceso de cómo los niños adquieren tales sistemas y cómo funcionan; cuando la gente produce y comprende efectivamente las oraciones. Sin embargo, es necesario seguir investigando estos sistemas de desarrollo Psicolingüístico para comprenderlos en su totalidad.

En suma los Psicolingüistas se interesan por el conocimiento y por la capacidad subyacentes que debemos tener para poder utilizar el lenguaje y aprender en la Infancia a usar la lengua.

Puntualizo el conocimiento y capacidad subyacentes porque en lenguaje, como en todos los sistemas del conocimiento humano, puede inferirse sólo del estudio cuidadoso de la conducta manifiesta. Nos interesa aquí, la conducta manifiesta del acto de hablar y de comprender el habla.⁴

2.1.1 El Lenguaje Expresivo

El niño viene al mundo presentándose con llanto y quizás ese sea el *primer registro de expresión*. Luego, en la interacción con su madre, irá manifestando movimientos de su cuerpo, llanto, gemidos y gritos.

⁴ Slobin, 1987. Pag 15.

⁵ Pinto, 1998. Pag 100.

El lenguaje expresivo se desarrolla como manifestación externa de la actitud propia y subjetiva que se forma en el niño, respecto a lo circundante. El niño de poca edad, el escolar, el joven y el adulto, hablan expresivamente cuando quieren transmitir a través de su lenguaje no sólo sus conocimientos y juicios acerca de algo, sino también sus deseos, sentimientos y vivencias.

La expresividad del lenguaje pequeño se manifiesta en la modalidad de la intensidad, rapidez, ritmo, en el acento que se pone a determinadas palabras en las pausas, y en otras circunstancias. del discurso donde más claramente se manifiesta la expresividad es en el lenguaje coherente. Es evidente que ciertas palabras se pueden pronunciar con una gran carga expresiva como por ejemplo: vete, bravo, muy bien, etc.

Sin embargo es precisamente en la oración, donde expresa el individuo: la idea acabada acerca de algo, su juicio, su pregunta; donde más claramente, manifiesta su actitud hacia lo que dice.

La expresividad del lenguaje del niño es resultado de sus grandes conquistas, tanto en el sector de la cognición de la realidad como en el de la formación de sus sentimientos, estimaciones tendencias e intereses.

Se manifiesta en los relatos libres acerca de lo que los pequeños han visto, lo que comprenden, lo que les emociona, alegra o indigna, en la declaración de poesías que comprenden o en el canto.

2.1.2 Expresión del Lenguaje

La expresión es una de las características del ser humano que lo *diferencian del resto de las especies. El hombre es capaz de expresarse de formas distintas y con múltiples matices.*

La expresión es un medio eficaz de ayudar al niño a crecer y desarrollarse integralmente. Es también la expresión del medio de comunicación que es la base fundamental para vivir en sociedad.

La expresión es una necesidad vital del niño y del adulto, que hace posible, primeramente, adaptarse al mundo, *lograr el equilibrio y,* posteriormente llegar a ser creativo, imaginativo y autónomo.

2.1.3 Esquema Corporal

La conciencia del propio cuerpo, de las partes y de los movimientos *corporales de las posturas y de las actitudes, se desarrolla en el niño con mucha lentitud.*

En sus orígenes, la imagen del cuerpo se reduce probablemente a la aparición momentánea y regular de sensaciones bucales, no relacionadas con un yo, con una conciencia propiamente dicha.

La especialidad del campo perceptivo se produce, a partir de una primera indiferenciación entre lo que es el propio cuerpo del bebé y lo que es o será el cuerpo materno.

El primer esquema corporal total está acabado hacia el quinto año. La organización de un acto cualquiera no refleja la formación de una imagen motriz.

Como se sabe, ésta se construye por interiorización de un modelo del acto; una vez logrado, el modelo puede ser representativo y dado primero exteriormente o emerger lentamente por ensayos y errores sucesivos.⁶

Es importante que quede claro que los esquemas motores no pueden organizarse si no a partir del esquema corporal y apoyándose en él.

⁶ Mucchielli. 1979. Pag 33.

De modo que, en caso de trastorno del esquema corporal, se observará una torpeza, que es sólo el síntoma del trastorno, su expresión significativa. Siendo la lectura y la escritura hábitos viso-motores, la adquisición de los esquemas dinámicos correspondientes se fundamenta, como en los demás aprendizajes (aunque estos suelen valorarse menos) en la organización previa del esquema corporal, y depende de ésta directamente. Ahora bien, en la formación de los hábitos motores intervienen otros factores, como ser los afectivos.

Existen hábitos afectivos (tener miedo de cierta persona, gustarle la asistencia a la escuela) que siempre y sin excepción se expresan por medio de ademanes, actitudes y formas de comportarse. El esquema corporal conciencia del propio cuerpo y de sus posibilidades motrices, se constituye lentamente a lo largo de los primeros años en función de una maduración del sistema nervioso. Pero, también en función del universo en el que se han de desplegar los movimientos de la tonalidad afectiva del mismo y de la representación que haga el niño de sí y de todos los objetos de su mundo, por relación a él mismo'.

2.1.4 Memoria Sensorial

Los estímulos del entorno (visiones, sonidos, olores, y demás) *bombardean nuestros receptores de manera constante.*

Estos receptores son mecanismos del cuerpo para ver, oír, sentir, oler y *saborear; donde la memoria sensorial, la cual también se conoce como registro sensorial o almacén de información tiene una papel preponderante que permite mantener estas sensaciones por un período breve.*

La capacidad de la memoria sensorial es extensa, almacena más información de la que tal vez podamos manejar al mismo tiempo. Pero esta vasta cantidad de información sensorial es frágil en duración, dura entre uno y tres segundos.

Podemos experimentar esta breve retención de la información sensorial en nuestros propios registros sensoriales por Ej. Mueve un lápiz o dedo hacia atrás y hacia delante frente a sus ojos mientras usted ve hacia el frente ¿ve la imagen de sombra que queda atrás del objeto?.

^s Woolfolk, 1996. Pad 244.

La entrada sensorial permanece durante un período breve, después de que se retiró el estímulo real.

El contenido de la información sensorial se asemeja a las sensaciones de estímulo. Las sensaciones visuales se codifican de modo breve, por medio de registros sensoriales, como imágenes, casi como fotográficas.

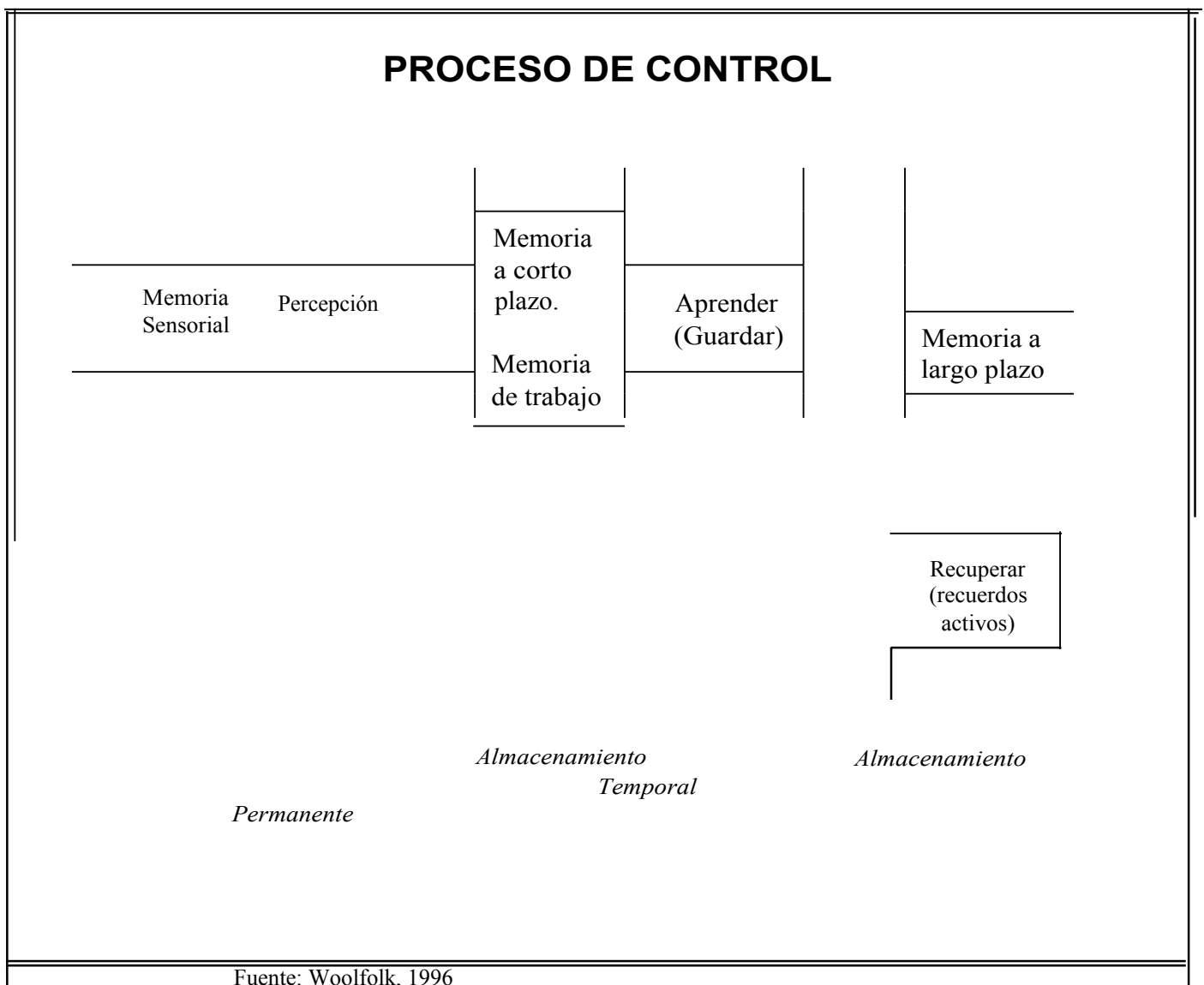
Las sensaciones auditivas se codifican como patrones de sonidos, y es probable que otros sentidos también utilicen sus propios códigos. Por tanto, un segundo o un lapso similar, un caudal de datos de la experiencia sensorial permanece intacta. En estos momentos se tiene la oportunidad de seleccionar y organizar la información para su procesamiento posterior.

2.1.5 Memoria a Corto Plazo

Una vez que la información en la memoria sensorial se transforma en *patrones de imágenes o sonidos (o quizá en códigos sensoriales)*, ésta puede entrar al sistema de memoria de Corto Plazo.

2.1.6 Memoria a Largo Plazo

La memoria a largo plazo mantiene la información que esta activa en *el presente, como un número de teléfono que acaba de encontrarlo o que está por marcar*. La memoria a largo plazo mantiene la información que se aprendió bien, como todos los números telefónicos que se sabe.



2.2 DESARROLLO DEL LENGUAJE

2.2.1 Etapas de desarrollo del Lenguaje⁹

A. Habla Prelingüística

Los siguientes estadios del habla preceden a la primera palabra real.

Llanto Indiferenciado: El llanto inicial es una reacción refleja ante el medio ambiente, producida por la expiración del aliento. En este llanto los bebés emiten vocales, tales como la vocal "a".

Llanto Diferenciado: Después del primer mes un observador cercano puede distinguir diferentes tonos e intensidades.

Sonidos simples y emisión de vocales: Hacia las seis semanas los movimientos causales de los mecanismos del Habla producen sonidos simples llamados arrullos.

Balbuceo: El balbuceo es una gimnasia vocal que comienza hacia los 3 o 4 meses.

⁹ Papalia. 1990. Pag 141.

Laleo o imitación Imperfecta: Durante la segunda mitad del primer año los bebés llegan a estar más atentos a los sonidos.

Ecolalia: Hacia los 9 meses en forma consciente los bebés emiten los sonidos de otras personas, aunque no los entiendan.

Jerga Expresiva: Durante el segundo año muchos niños utilizan una hilera de expresiones que suenan como frases con pausas, inflexiones y ritmo.

Comunicación prelingüística: Desde muy temprano el niño y su madre empiezan a comunicarse; además, el niño presenta una especial atención al habla, volteando los recién nacidos su cabeza como respuesta a las voces.¹⁰

La primera herramienta comunicativa del niño es su llanto, que producirá una acción paterna con relación al contexto (necesidades del bebé). Ya a las 6 semanas el niño comienza a sonreír, estableciendo nuevos lazos comunicativos. A las 12 semanas el niño sonríe cuando le hablan y produce sonidos de carácter vocal modulado, el cual es mantenido por 15 o 20

Ardovin. 1998.

segundos; a las 20 semanas no sólo emite sonidos de carácter vocal, sino que se entremezclan con consonantes.

A los 6 meses aparece un balbuceo semejante a emisiones monosilábicas. Las más comunes semejan sílabas Ma, Mu, Da, Di. A los 8 meses se hacen más frecuentes las repeticiones; se distinguen estructuras de entonación en las emisiones y estas pueden indicar emociones. A los 10 meses las emisiones se mezclan con sonidos de juego como los gorgoritos; realiza imitaciones de sonidos.

Prelenguaje: gran cantidad de observaciones del desarrollo primario del lenguaje realizadas por psicólogos y Psicolingüistas indican que incluso niños muy pequeños poseen una gramática elemental. Como guía del avance en la adquisición de esta gramática, uno de los indicadores más fiables es el LME (Longitud media de enunciado), que indica cuantos morfemas (elementos con significado) expresa el niño, en promedio, en cada enunciado. Así, se definen 5 etapas de LME, en la cual la I corresponde a un LME entre 1 y 2.

B. Habla Lingüística

Cuando los bebés comienzan a expresarse con habla significativa, *también pasan por distintos estadios. El niño emite sus primeras palabras al final del primer año. Al principio se referirán a objetos y personas, pero no demorarán en expresar peticiones o en describir el ambiente. Estas primeras palabras se caracterizan por usar un número limitado de elementos fonéticos y por referirse a categorías más amplias que las aceptadas por la lengua adulta, tanto en lo que se refiere a los objetos y acciones.*¹¹

Oración de una sola palabra: Al año Esteban señala la puerta y dice: "sale" dependiendo de la situación, pudiendo querer expresar el deseo de salir.

Oración de varias palabras: Hacia los dos años María reúne 2 o más palabras para hacer una frase. Cuando se va su padre dice yo va, son combinaciones de sustantivos y verbos, este tipo de lenguaje telegráfico solamente contiene palabras que entrañan significado en sí mismo.

Expresiones verbales gramaticalmente correctas: a los tres años hay *un dominio admirable del lenguaje, poseen un vocabulario de 900*

palabras, hablan con frases largas que incluyen todas las partes de la oración, y tienen una buena captación de los principios gramaticales.

Poco tienen en cuenta las excepciones de las reglas lingüísticas (cabimos en el carro), su vocabulario y la complejidad de sus frases se incrementan en forma rápida y constante.¹²

2.2.2 Madurez Escolar

La mayoría de las destrezas que una persona adquiere son el resultado *de dos procesos básicos: Maduración y aprendizaje*. La *definición de estos dos términos* tienen mas bien características acentuantes que excluyentes. Sin embargo, el aprendizaje de cada persona es en gran manera dependiente del *grado de maduración, es decir, de su disposición para aprender*.

La madurez emocional posibilita la adaptación del niño a una situación nueva, en cambio la madurez para el aprendizaje de la lectura tiene que ver *con una madurez fisiológica y mental adecuada*. Este término fue acuñado a partir de la observación que no todos los niños estaban maduros para el aprendizaje al mismo tiempo, existiendo importantes diferencias individuales *y que en cada niño hay un momento en el que está listo para aprender a leer*.

¹² Papalia, 1990. Pag 140

¹³ Beidicewski, 1993. Pag 9.

Un niño inmaduro es aquel que se desvía en algún aspecto de su desarrollo y de las normas de su edad; o la búsqueda de las posibles etiologías, nos enfrentamos con problemas de privación psicosocial, o con alteraciones biológicas, o bien con trastornos de tipo emocional derivados de una inadecuada relación entre el medio ambiente y el niño.

El término de madurez escolar es más amplio, ya que contempla factores emocionales, de conducta, intelectuales, además de las funciones psicológicas relacionados con la percepción visual y auditiva, el lenguaje y la coordinación visomotoras y todas aquellas que se han comprobado específicamente relacionadas con la lectura.

La madurez de las funciones de orientación: incluye la percepción analítica y la capacidad de atención y concentración. En dichas funciones se refleja la madurez intelectual, que está más relacionada con la comprensión rápida y correcta de lo leído, que con la capacidad de reconocer y descifrar palabras.

Dentro de las funciones de orientación es necesario que el lenguaje tenga un nivel de desarrollo que le permita al niño expresar sus pensamientos a través de un vocabulario relativamente amplio.

Entre los cuatro a cinco años y medio, corresponde a lo que se ha dado por llamar el primer cambio de configuración corporal, tanto en su peso y talla, como fundamentalmente en la maduración del sistema nervioso central y de las estructuras que posibilitan un adecuado funcionamiento de los órganos perceptivos.

2.3 EL LENGUAJE INFANTIL

Con la aparición del lenguaje, las conductas se modifican *profundamente en su aspecto afectivo e intelectual.*

Además de todas las acciones reales o materiales que es dueña de *efectuar al igual que el período precedente, el niño es capaz mediante el lenguaje de reconstituir acciones pasadas bajo la forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal."*

Cuando los niños tienen entre 18 o 20 meses empieza a juntar palabras. Este momento marca el verdadero comienzo del lenguaje, si es comprendido como un instrumento sistemático para expresar y entender un número infinito de ideas; aunque en esta etapa el lenguaje del niño es

sencillo, tiene especial interés porque refleja las incipientes estrategias organizativas del niño.⁵

La comunicación verbal se inicia en el niño a los 2 años. Al interactuar con otras personas, escucha muchas oraciones bien formadas y extrae de ellas reglas de estructuración que más tarde utilizará en sus propias frases.

Por lo general, el niño dice sus primeras palabras (papá, mamá, ...) cuando tiene alrededor de 1 año. Las consonantes que más utiliza son p, b, d, t, m; y las vocales, o, i. Su vocabulario inicial incluye personas importantes para él, alimentos, algunas partes del cuerpo y ropas. Una palabra puede designar tanto a un objeto como a una acción o petición.

Al 2º año, los niños intentan producir sus primeras oraciones de 2 palabras (ejemplo: "ver perrito"), lo cual les lleva mucho tiempo. Las primeras oraciones son abreviaturas de las oraciones de los adultos (no emplean preposiciones, conjunciones, artículos): guardan el orden correcto pero omiten las palabras innecesarias. Pero luego las oraciones son de más palabras y su vocabulario aumenta rápidamente. Además, aprenden a

⁵ Philips. 1995. Pag 32.

expresar ideas negativas con el uso de una palabra de negación al principio o al final de la oración.

El resultado más evidente de la aparición del lenguaje es el permitir un intercambio y una comunicación permanente entre los individuos.

Sin duda estas relaciones interindividuales están en germen durante la segunda mitad del primer año merced a la imitación, cuyos progresos están íntimamente relacionados con el desarrollo sensorio motriz.

En efecto es sabido que el lactante aprende poco a poco a imitar sin que exista una técnica hereditaria de la imitación.

La imitación de sonidos sigue un curso semejante y cuando estos están asociados a determinadas acciones se prolonga a finalmente en adquisición del lenguaje mismo; palabras, frases elementales, posteriormente sustantivos y verbos diferenciados y finalmente frases propiamente dichas.

En función de estas modificaciones generales de la acción, asistimos *durante la primera infancia a una transformación de la Inteligencia que de ser*

simplemente sensorio motriz o práctica se transforma a partir de ahora en pensamiento propiamente dicho bajo la doble influencia del lenguaje y la socialización.

El propio lenguaje contiene en efecto, conceptos y nociones que pertenecen a todos y que refuerzan el pensamiento individual mediante un amplio sistema de pensamiento colectivo.

Las transformaciones de la acción provocadas por los inicios de la socialización no afectan únicamente a la inteligencia y al pensamiento si no que también repercuten profundamente en la vida afectiva. Tal como se vio en el periodo preverbal, un estrecho paralelismo entre el desarrollo de la afectividad y el de las funciones intelectuales, puesto que son dos aspectos *indisociables de cada acción: Efectivamente en cada conducta los móviles y el dinamismo energético provienen de la afectividad, mientras que las técnicas y el ajustamiento de los medios utilizados constituyen el aspecto cognoscitivo (sensoriomotor o racional). Por lo tanto no se produce una acción totalmente intelectual (los sentimientos intervienen, por ejemplo incluso en la solución de un problema matemático, intereses, valores, impresiones de armonía, etc.).*

¹⁷ Piaget. 1992. Pag 48.

Durante la primera infancia, se perciben intereses hacia las palabras, el dibujo, las imágenes, los juegos etc., adquiriendo todas estas actividades un valor para el sujeto a medida de sus necesidades, dependiendo también estas del equilibrio mental momentáneo y primordial de las nuevas incorporaciones necesarias para su mantenimiento.

2.4 ¿Cómo aprendemos el Lenguaje?

Una de las primeras perspectivas del desarrollo del lenguaje, suponía *que los niños aprenden el lenguaje del mismo modo en que aprenden cualquier otra cosa, al repetir aquellas conductas que lleva a una especie de resultado positivo.*¹⁸

El niño emite un sonido, el padre sonríe y replica. El niño expresa "m m" ante la presencia de leche y el padre dice "si leche, leche", y le da a beber un sorbo al niño.

El niño aprende a decir leche porque le lleva a tener un padre contento. Los niños aprenden nuevas palabras al imitar los sonidos que oyen, y mejoran su empleo del lenguaje cuando los adultos que les rodean los

¹⁸ Woolfolk. 1996. Pag 250.

corrigen. Esta explicación del aprendizaje es una de las formas en la cual el niño aprende el lenguaje, pero también se mencionarán otras formas.

2.4.1 Etapas en la Adquisición del Lenguaje

Antes de aprender a hablar, los niños se comunican por medio del *llanto, la risa y movimientos del cuerpo*. Al cabo del primer año, la mayoría de los niños ya pronuncian su primera palabra. Han entrado a la etapa que los Psicólogos llaman la "etapa de una palabra".

A. Las primeras Palabras: Después de la primera palabra, durante los siguientes 3 o 4 meses, los niños lentamente aumentan, su vocabulario hasta alrededor de unas 10 palabras. Luego de esto rápidamente se añaden más palabras a los 2 meses; el vocabulario incluye aproximadamente 50 palabras. También existe la holofrase es decir una palabra puede llegar a significar toda una oración.

B. Los primeros enunciados: A los 18 meses, aproximadamente, muchos niños empiezan la etapa de las dos palabras. Comienzan a asociar

palabras, por ejemplo juego, carro, libro, papá, etc. Esto se denomina el habla telegráfica.

2.4.2 Aprendizaje de la Gramática

Durante un período breve, los niños pueden emplear formas *irregulares de palabras particulares de manera apropiada, como si dijeran lo que han escuchado.*

Entonces, conforme empieza a aprender reglas, hacen una *regularización excesiva de las palabras al aplicar las reglas en todos los casos.*

2.4.3 Aprendizaje del Vocabulario

Durante los años de la etapa pre — escolar, los niños aprenden nuevas palabras con mucha rapidez, duplicando su vocabulario más o menos cada 6 meses, aproximadamente 200 a 2000 palabras, entre los 2 y los 4 años de edad.

Durante esta época, pueden disfrutar inventando palabras. Dado que su pensamiento es egocéntrico, puede suponer que usted sabe con exactitud

lo que significan estas palabras. A los niños preescolares les gusta jugar con las palabras, disfrutan los sonidos y las cosas absurdas.

2.4.4 Aprendizaje Fonológico

La aparición de los sonidos de la lengua puede ser resultado de la *nueva función que corresponde al sonido. Cuando éste se convierte en sonido de la lengua, concretamente, adquiere en ese momento su valor fonemático.*

El pequeño aprende a reconocer como idéntico el fenómeno sonoro que él produce, y el que oye producir, lo conserva en la memoria, para reproducirlo al principio de manera inmediata más adelante lo distingue de los fenómenos sonoros que ha oído y repetido.

La fonología es un campo complejo que se superpone con el de la *física cuando se plantean problemas de fonética acústica y con el de la fisiología y la anatomía cuando se plantean problemas de fonética articulatoria y motriz.*

¹⁹ Woolfolk, 1996. Pag 55.

La especie humana ha dado a escoger la voz como base del lenguaje y, aún así ha llegado a poner en juego todas sus posibilidades: la tos, el carraspeo, y el resoplido, estas no tienen función lingüística alguna.

Así pues el lenguaje se sustenta en la emisión de la voz *específicamente en la selección de unos determinados órganos que puedan producirla.*

2.4.5 La Adquisición de los sonidos del Lenguaje

El niño aprende el sistema fonológico a medida que afma la discriminación auditiva o la reproducción de los sonidos aislados; este no es independiente del uso del lenguaje.

Lo fonológico se hace importante, en la medida que el niño comienza *a hacer distinciones de sentido, por lo tanto, el lenguaje del niño se elabora como un edificio de ladrillos (que vendrían a ser los fonemas); estructura el cuadro fonológico manejando la herramienta lingüística, en todos sus aspectos sintéticos y semánticos.*

2.4.6 Diversos enfoques sobre el Lenguaje

CUADRO N° 1DIVERSOS ENFOQUES SOBRE EL LENGUAJE

Escuela Lingüística	Lenguaje	Individuo	Aprendizaje Lingüístico
Conductismo	Conjunto de Hábitos	Organismo vacío o capaz de mediación	El medio influye sobre el
Chomsky	Capacidad Humana	Lenguaje innato (Lingüísticos)	organismo creando y reforzando hábitos.
Piaget	Manifestación particular de la función simbólica.	Dotación biológica maduración capacidad de adaptación, inteligente.	Interiorización de una gramática. Construcción del obj. Interiorización de los esquemas de acción.
Vigotsky	Institución social	Ind. Social por excelencia necesidad de comunicación	Interiorización de relaciones sociales.
Programa	Instrumento Social transmisible a la exigencia de la función simbólica en el individuo.	Adaptación depende de factores internos o externos.	Construcción de esquemas de acción, gramática sucesivas, a través de la manipulación de objetos lingüísticos, en contexto comunicativo.

Fuente: Berriers, 1995. Pag 36.

El niño es visto como constructor activo de su conocimiento y, por lo tanto, del lenguaje.

2.4.7 Estudios realizados de la Evolución del Lenguaje

"Si alguna vez se ha sentido avergonzado un poco cuando se le ha *sorprendido haciendo ruidos sin sentido, dele su importancia*".

La Dra. Patricia Kuhl directora de ciencias del lenguaje dijo en una *conferencia de la Casa Blanca que: el sonsoneo, las palabras cantadas y exageradas en su forma de hablar tienen cierta melodía. Dentro de la melodía se encuentra una tutoría para los infantes que contiene versiones excepcionales, bien informadas de los bloques que construyen el lenguaje.*

Parece que cada parte del cuerpo tiene su propia dominancia, según la *actividad a realizar, y que dicha dominancia es fragmentaria. Se puede ser diestro o zurdo homo lateralmente cuando todas las zonas y aparatos sensoriales derechos (en particular el ojo y el oído) dirigen los movimientos activos, pero también se puede ser diestro en una parte, zurdo con otra, etc.* (lateralización cruzada), en lo que respecta aún a los movimientos activos.

En efecto, la dominancia funcional es la expresión de un reparto de funciones entre los dos hemisferios cerebrales. Algunas funciones y operaciones están bajo la dominancia izquierda y otras bajo la derecha, en virtud de la estructura del organismo humano, con numerosas suplencias y posibles compensaciones, como siempre.

Tal como dice la Dra. Rebeca Novick, investigadora del crecimiento infantil, los infantes como quienes los cuidan hacen contribuciones importantes a lo que los investigadores están de acuerdo en afirmar que, es la piedra más importante en la construcción del desarrollo intelectual de los niños del desarrollo en el lenguaje. El desarrollo del lenguaje, hace notar Novick, empieza cuando los adultos y los infantes se miran mutuamente y se sonríen.

Es típico de los padres de familia pregunten a sus hijos haciendo pausas como para esperar que ellos respondan. Eso les enseña a los infantes la forma de esperar su turno para hablar en conversaciones normales. Novick reporta que la Dra. Catherine Snow dice que "los niños aprenden cuando imitan esas cosas ridículas que hacen los adultos, de mover la boca y hacer

ruidos, consiguiendo lo que quieren; ello representa la primera prueba del poder de las palabras".

Estos resultados recalcan la importancia que tiene la contribución de los adultos en la forma en que interaccionan con los infantes, y el peso que eso tiene sobre los niños, conforme van creciendo y aprendiendo a hablar. leer y escribir.

2.5 EL DESARROLLO DEL LENGUAJE A LA LUZ DE LA PSICOLINGÜÍSTICA

La lingüística, fundada por Ferdinand de Saussure (1857-1913), se define como la ciencia que estudia la lengua.

La lengua no es el lenguaje, es una determinada parte del lenguaje aunque esencial. La lengua es un conjunto de signos, sistemáticamente establecidos.

De-Saussure desarrolla el concepto de signo, como compuesto de dos elementos inseparables: la huella psíquica y el concepto. A la primera le llama significante y al segundo significado. Saussure considera que el signo

responde a dos principios: la arbitrariedad y el carácter lineal del significante.

Resulta interesante la diferenciación que el autor hace entre la lingüística diacrónica y sincrónica a partir de la cual resalta una vez más que la lingüística debe ocuparse del estudio de la lengua, no le interesa el estudio de las señales ni los símbolos, sino exclusivamente el estudio de los signos.

Jakobson (1896-1982) es otro de los lingüistas que ha influido en la *Psicología cognitiva*.

Jakobson trabajó con Troubetzkoy en el desarrollo de la fonología. Sus aportes fisiológicos sirvieron para comprender los aspectos físicos de los sonidos del lenguaje de tal manera que el concepto de fonema se refiere a la significación de dichos sonidos y no al sonido en sí, puesto que la enunciación de los sonidos posee estructuras diversas en cada persona. Para la lingüística, el objeto de estudio se centra en la lengua, tanto en su sistematización como en su organización del significado, el lenguaje como sistema de signos, no así como instrumento de comunicación.

Dale (1980) plantea que el estudio del desarrollo del lenguaje debe ser echo desde una óptica Psicolingüística, la cual debe dar cuenta del desarrollo de la palabra, el desarrollo sintáctico y el desarrollo semántico.

2.5.1 Estructura Lingüística:

Al describir el lenguaje, es indispensable distinguir por lo menos dos *niveles*:

Uno semántico, vinculado con el significado y la relación existente entre el símbolo lingüístico y el referente.

Uno fonológico, que implica la descripción de los sonidos que constituyen los símbolos lingüísticos.

Entre ambos debe existir una correspondencia, y las reglas que se han de aplicar para traducir un nivel al otro están dadas por la gramática del lenguaje, señalando el tipo de construcciones que es posible elaborar en tal lenguaje.

Es necesario hacer notar que el lenguaje constituye un sistema de información que se transmite simultáneamente o paralelamente por diversos canales informativos (diferentes sistemas sensoriales); por tanto cabe suponer que su organización nerviosa ha de ser extraordinariamente compleja.

El lenguaje es un sistema funcional jerárquicamente estructurado. Para *una cabal comprensión de un lenguaje determinado, se requiere no sólo distinguir las unidades fonéticas que intervienen (distinción de fonemas: oído fonético) sino también establecer un sistema referente a sus unidades de significado (palabras) y comprender la relación existente entre ellas, la forma en que se interrelacionan (frases).*

Cabe suponer que la información lingüística que se recibe ha de someterse a múltiples y diferentes formas de análisis.

Un primer nivel estaría dado por la identificación correcta de fonemas contrapuestos (análisis fonéticos), si el habla apareciera como un susurro continuo (lo que sucede cuando se oye un idioma desconocido).

Un segundo nivel implica la identificación de unidades significativas (*palabras*), *compuestos de uno o varios fonemas, para los cuales se debe tener*

un referente. Esto implica la existencia de una memoria verbal y una relación entre la palabra y la información que se ha adquirido previamente del referente en cuestión (la palabra libro y la información visual, y seguramente táctil que se ha obtenido en experiencias anteriores sobre los libros).

Para un niño pequeño probablemente el análisis termina ahí, ya que es *incapaz de realizar una relación estructural entre las palabras para lograr frases complejas*; sin embargo, se puede distinguir un nivel estructural que indica la relación existente entre las palabras y que implica principalmente, la *comprensión y el uso adecuado de las preposiciones, sin lo cual se podría entender todas las palabras que se escucha, pero no su relación.*

2.6 TRANSTORNOS DEL LENGUAJE

Los comparativistas del siglo XIX se dedicaron sobre todo al estudio de la evolución parentesco de las lenguas. F. de Saussure distingue entre lengua y habla. La lengua se refiere a un sistema abstracto, es decir, a un conjunto de reglas que determinan el empleo de los sonidos, de las formas y de los medios de expresión sintácticos y *lexicales.*¹¹

¹¹ Ajuriaguerra. 1977. Pag 292.

El habla es un acto individual de voluntad y de inteligencia, el habla es necesaria para que la lengua se establezca.

2.6.1 Organización del Lenguaje Infantil

Los primeros estudios del lenguaje infantil son estudios longitudinales *de niños de un determinado nivel sociocultural, hijos de psicólogos o lingüistas.*

A menudo, las aportaciones se apoyan tan solo en investigaciones *fragmentarias que versan sobre el desarrollo de la articulación, el vocabulario, la extensión de las frases, etc.* Pero, los trastornos del lenguaje infantil pueden ser de origen diverso: por mal formaciones, lesional o *funcional.*

A. Trastorno de la articulación:

Estos trastornos con diferente origen, déficit anatómico, sensorial, motor o funcional, se distinguen por la deformación de fonemas, reemplazos o suprimidos. También los trastornos de percepción auditiva pueden

ocasionar una inadecuada discriminación de las características propias de cada fonema, dificultando la articulación.²²

B. Trastorno del lenguaje por deficiencia de audición:

En opinión de M. Morley, "las características del trastorno en el habla se definen por la gravedad de la hipoacusia; cuando la falta del oído es grave. no hay lenguaje o muy escasamente".

2.6.2 Trastornos de la comunicación

A. Trastornos del lenguaje expresivo:

Las puntuaciones obtenidas mediante evaluaciones del desarrollo del *lenguaje expresivo, normalizadas y administradas individualmente, quedan sustancialmente por debajo de las obtenidas mediante evaluaciones normalizadas, tanto de la capacidad intelectual no verbal como del desarrollo del lenguaje receptivo.*

El trastorno puede manifestarse clínicamente a través de unos síntomas, que incluye un vocabulario sumamente limitado, cometer errores en los tiempos verbales o experimentar dificultades en la memorización de palabras o en la producción de frases o complejidad propia del nivel evolutivo del sujeto.

²² Ajuiguerra, 1977. Pag 310.

Las dificultades del lenguaje expresivo interfieren el rendimiento académico, laboral y/o la comunicación social. No se cumplen criterios de trastorno mixto del lenguaje receptivo expresivo ni de trastorno generalizado del desarrollo. Si hay retraso mental déficit sensorial o motor del habla o privación ambiental, las deficiencias del lenguaje deben exceder de las normalmente habitadas asociadas a tales problemas.

B. Trastorno fonológico:

Es la incapacidad para utilizar los sonidos del habla evolutivamente esperables y propios de la edad e idioma del sujeto (por ejemplo: Errores de la producción, utilización, representación u organización de los sonidos por otra utilización del sonido t en lugar de k u omisiones de sonidos tales como consonantes finales).

Las deficiencias de la producción de los sonidos del habla interfieren el rendimiento académico y/o la comunicación social.

C. Tartamudeo:

Es la alteración de la fluidez y la organización temporal normales del habla (inadecuadas para la edad del sujeto), caracterizada por ocurrencias frecuentes de uno o más de los siguientes fenómenos:

- Repeticiones de sílabas y sonidos.
- Prolongación de sonidos, palabras fragmentadas (pausas dentro de una palabra). Bloqueos audibles o silenciosos (pausas en el habla).
- Palabras producidas con un exceso de tensión física. *Repetición de palabras monosilábicas* ("Ej.: *yo yo yo le veo*"). La alteración de la fluidez interfiere en el rendimiento académico, laboral, y/o la comunicación social.

2.6.3 Dificultades en el Habla infantil

En ocasiones, el ansia de ver a los hijos sanos y felices es tan *vehemente en los padres que llegan a olvidar que cada niño es un individuo* distinto, con reacciones y experiencias particulares, que quizás difieran a las otras criaturas.²²

Niños que padecen del defecto del habla: Los estudiosos de la patología del habla han descubierto que, la mayor parte de los niños que

²² Johnson. 1974. Pag 2.

sufren de defectos perceptibles del habla, en todos los aspectos restantes se parecen a las demás criaturas, en la medida en que cabe esperar una similitud, tratándose de individuos diferentes.

Esto lleva a considerar otro hecho primordial para la comprensión de niños de habla defectuosa que: su personalidad es diferente sólo en la medida en que lo es el tratamiento que reciben.

Los que sufren articulación defectuosa no han aprendido a reproducir correctamente los sonidos que oyen. Los que balbucean no saben ligar las palabras entre sí. Los duros de oídos son incapaces de percibir con claridad los sonidos que otros emiten y carecen, por lo tanto, de uno de los medios que permiten aprender a hablar a la mayoría de los pequeños.

Cuando se consulte a un especialista acerca del modo de corregir los defectos de un niño, aquel habrá de informarse de muchas cosas respecto del pequeño antes de planear la forma de abordar la dificultad específica del niño.

Debe recurrir a todos los medios para determinar con exactitud qué es lo que el pequeño no comprende. Debe tratar de averiguar cuanto puede acerca de las experiencias emocionales del niño. ya que su conocimiento

quizás le proporcione la clave de la índole de la incomprensión con la que lucha el pequeño.

Y, sobre todo, es necesario que aprenda a considerar al niño y a sus padres como individuos con sueños, necesidades y problemas diferentes entre sí.

A. Niños que no hablan con claridad:

Aunque los niños comienzan a emplear palabras y a aprender a valerse a ellas, a edad relativamente temprana, suelen pasar varios años antes de que se produzca la fijación de los hábitos lingüísticos.

Y, como consecuencia de su ansiedad por conversar con otras personas, suelen no advertir o pasar por alto muchas de sus faltas. Entre los errores más comunes, están: dejar de pronunciar algún sonido (omisión), reemplazar un sonido por otro (sustitución), emitir incorrectamente un sonido (distorsión), o agregar sonidos que no corresponden.

B. Niños que aprenden a hablar con excesiva lentitud:

Así como los niños difieren en los aspectos que se han venido *considerando, varía notablemente la edad a la que comienzan a hablar y la rapidez con que aprenden a hacerlo.*

¹¹ Johnson. 1974. Pad 6.

Otro factor que a veces origina demora en la adquisición del habla es una facultad auditiva imperfecta.

C. Niños con paladar o labio hendido:

También resulta provechoso que los padres entiendan de antemano *que, un paladar hendido implica dificultades superiores a lo normal en la adquisición del habla.*

Puesto que los sonidos que emite un bebé en estas condiciones difieren *de los de la criatura normal, esos mismos sonidos empleados en la formación de palabras, manifestarán, también, una diferencia con los demás niños para articular los mismos vocablos.*

D. Niños con parálisis de origen cerebral:

Este defecto obedece a lesiones que afectaron a ciertos sectores del *cerebro. Ello incide sobre el aprendizaje del habla, de acuerdo con la localización y la magnitud del daño sufrido.*

E. Niños con voz defectuosa:

Los defectos de la voz no se dan con mucha frecuencia en los niños. Se conocen casos de criaturas que han aprendido a hablar con alguna

peculiaridad en la voz, como la ronquera, y que la han conservado por atraer así la atención de sus compañeros.

F. Niños de habla vacilante:

Cuando un niño de muy corta edad está comenzando a adquirir los recursos necesarios para hablar, suele cometer errores consistentes en intentos infructuosos, vacilaciones, o repetición de palabras o sonidos.

G. Retraso de la palabra:

Fundamentalmente, afecta al significante, al igual que los errores de articulación. Se manifiesta por alteraciones que el niño somete al material fonético de la lengua hablada o preferentemente, como ya se ha indicado, por aproximaciones fonéticas.

H. El Retraso de la Evolución del Lenguaje:

Retraso simple del lenguaje: Existen niños que presentan un retraso simple del lenguaje, que sólo consiste en un retraso homogéneo en la aparición del lenguaje, retraso a veces familiar, a menudo considerado como inmaduro. El retraso simple del lenguaje aislado por C. Launey responde a los trastornos de la evolución del lenguaje por los cuales la familia se

preocupa normalmente a partir de la edad de 3 años, ya sea la progresión lenta, rápida, el niño puede conservar mucho tiempo un lenguaje infantil.

2.6.4 Trastornos en el Desarrollo de la Articulación

La sintomatología esencial en este trastorno consiste en un fracaso *persistente en la articulación correcta de los sonidos del lenguaje hablado, a una edad en la que no deberían presentarse.*

Este trastorno se manifiesta con frecuentes articulaciones erróneas, *sustituciones u omisiones en los sonidos que componen el lenguaje hablado,* dando la impresión de una conversación infantil.

La dificultad en la articulación es más patente en aquellos sonidos que *se adquieren tardíamente, osea en las etapas del desarrollo (r, s, t, f, z, l y ch),* aunque en los casos más graves o en los niños mas jóvenes, las letras b, m, t, d, n, h, pueden también pronunciarse en forma defectuosa. Puede haber *una alteración de uno o más de los sonidos del lenguaje hablado, aunque no suelen afectarse las vocales.*

2.6.5 Trastornos del Desarrollo del Lenguaje, Tipo Receptivo

La sintomatología de este trastorno consiste en un marcado déficit en *el desarrollo de la comprensión del lenguaje, que no puede ser explicado por un retraso mental o una escolarización insuficiente.*

El déficit en la comprensión varía en función de la gravedad del *trastorno y de la edad del niño.*

En los casos leves, puede haber sólo dificultad en la comprensión de *un tipo particular de palabras (Terminología espacial) o frases, por ejemplo frases complejas en las que se emplean elementos de lógica. "Si, entonces".*

En aquellos casos más graves, puede haber *disfunciones múltiples, incluyendo la incapacidad para comprender el vocabulario básico o las frases simples, y déficit en distintas áreas de procesamiento auditivo (por ejemplo discriminación de sonidos, asociación de sonidos y símbolos, almacenamiento, recuperación o secuenciación).*

2.7 BASES NEUROFISIOLÓGICAS DEL LENGUAJE

Es muy difícil trazar una reseña apenas aproximada de los *complejísirnos fenómenos que se producen a nivel del sistema nervioso central*, los cuales dan origen al lenguaje en todas sus manifestaciones.

Se está lejos de la época en que se hablaba del lenguaje como un *concepto simplista y se suponían centros receptores y centros efectores*; suprimidos los centros, desaparecía la función.²³

En la actualidad, todo el sistema nervioso participa directa o *indirectamente en la integración del lenguaje. Aún zonas inferiores, como la médula espinal, participan en forma indirecta al ser esenciales para la formación de un correcto esquema corporal, que tiene gran importancia en la evolución del lenguaje.*

Los Doctores Damacio, que estudian el lenguaje hace más de veinte años, sostienen que éste es elaborado a través de tres grupos interactuantes:

Primero: Un grupo de sistemas neuronales, localizados en parte del *hemisferio Central derecho y en parte en el izquierdo, que representa la*

interacción no lingüística entre el cuerpo y su ambiente, donde actúan como mediadores diversos sistemas sensoriales y motores. Aquí se ubica todo lo que una persona percibe, piensa, hace y siente en su comportamiento en relación con el mundo.²⁶

Este primer nivel es importante porque ayuda a articular la expresión, *su contenido emocional, hasta alcanzar inclusive niveles de simbolismo y metáforas.*

Segundo: En un centro neural, localizado en el hemisferio izquierdo, *se presentan los fonemas, además de sus combinaciones y las reglas de sintaxis, para la combinación de palabras y la respectiva construcción de frases.*

Además, en esta dimensión se elaboran las señales lingüísticas que llegan al cerebro mediante el oído y la vista.

Tercero: Un grupo mediador entre los dos anteriores, capacitado para tomar un concepto y estimular la producción de formas de palabras, o puede

²⁶ Castañón. 1995. Pag 134.

recibir las palabras y hacer que el cerebro evoque los conceptos correspondientes.

2.7.1 Integración del Lenguaje

Es muy difícil trazar una reseña apenas aproximada de los *complejÍsimos fenómenos, que se producen a nivel del sistema nervioso central, que dan origen al lenguaje en todas sus manifestaciones.*

Según algunos autores, la diferencia reside en el número de neuronas que indudablemente se hallan en una proporción cuatro veces mayor en el cerebro humano que en el cerebro de los Antropoides.

El problema, más que en la cantidad de elementos, reside en la cantidad de sus asociaciones. aunque es preciso reconocer que las posibilidades asociativas son mayores cuanto más neuronas existen.

A. Áreas motrices del lenguaje:

El área llamada motriz primaria esta ubicada en la parte posterior *del* pie de la circunvolución precentral (parte inferior del área 4 de Brodman)

invadiendo especialmente en este punto el labio anterior de la cisura de Rolando. Abarca las áreas motrices de los labios, mejillas y lengua.

B. Vías y proyecciones relacionadas con el lenguaje:

Las vías y proyecciones que parten de las regiones que se acaban de estudiar son bien conocidas.

Ya se ha dicho que el lenguaje no tiene centros y no utiliza vías específicas, sino toda clase de vías: Sensoriales, sensitivas, motrices, vegetativas reticulares; con respecto a la integración del lenguaje articulado, se hace intervenir la información subcortical, cabe decir entre haces extrapiramidales en conexión con zonas de importancia lingüística.

C. Lóbulo temporal y Lenguaje comprensivo:

Las áreas auditivas se disponen en el área temporal del hombre con mayor profundidad que en los animales pero a medida que estos son más evolucionados, más tienden a profundizar estas áreas auditivas, dentro de la cisura de Silvio.

2.8 MENORES INSTITUCIONALIZADOS

En esta categoría están comprendidos todos los menores que por *motivos diversos, como orfandad, abandono familiar, conducta irregular, son* destinados por los organismos pertinentes a regímenes de internación institucional.

La filosofía y el programa de cada una de estas instituciones son muy diversas, así como el tipo de menor al que se atiende. En relación con los efectos del abandono y la institucionalización, hay un conjunto amplio de denominaciones que traducen distintas concepciones teóricas: De privación sensorio emocional, frustración temprana. etc.

Los estudios realizados demuestran que la institucionalización precoz se relaciona con la falta de cuidados y se traducen en trastornos del área del desarrollo afectivo y sensoriales.

Todas las teorías coinciden en que, para un desarrollo equilibrado son necesarios estímulos sensoriales que tengan información sobre el entorno social y físico. La filosofía y los programas de cada una de estas instituciones son muy diferentes, así como el tipo de menor al que se atiende.

Existen instituciones que trabajan con un sistema de régimen cerrado, caracterizado por ser represivo, provocando el aislamiento del menor, con malos resultados posteriores, al no establecer relaciones afectivas y el contacto con la realidad.

Según datos bibliográficos disponibles, a partir del sexto mes de vida *se constata un estancamiento que, posteriormente, se muestra como un serio atraso, tanto en áreas psicomotoras, como en el área del habla y del lenguaje.*

En la práctica, se vio que hay menores con una edad cronológica de 36 *meses que apenas caminan y tienen el repertorio verbal de un niño de 2 años.*

La evolución del lenguaje en el niño no es independiente del ambiente *verbal en el que vive. Para el psicólogo está presente el hecho de que existe una estrecha interdependencia de todos los aspectos del desarrollo.*

Las investigaciones tradicionales tratan al niño como un individuo *aislado, y a la palabra como un comportamiento dissociable del conjunto de las conductas.*

El ambiente verbal del niño está compuesto por todas las personas que *hablan a su alrededor. La calidad de la relación verbal es sólo un aspecto de*

una relación global, por lo que es muy importante rodear el aprendizaje del lenguaje de comportamientos afectivamente gratificantes (mirar, reír, abrazar). A través de datos tan simples como estos, la adquisición del lenguaje se hace más creativa y va estructurando la futura personalidad del niño. Es por eso que el lenguaje ni es una sucesión de niveles estructurales. sino una construcción dinámica de conductas diferenciadas gracias a su valor funcional.

La madre tiene la facultad de cumplir aquello cuando habla a su niño. Ella se coloca a su altura del bebé, utiliza un lenguaje menos complejo que le permite sostener un diálogo con su niño. En una conversación de ese tipo, el niño se siente atendido y entendido, lo cual le gratifica.

La reeducación permite que el niño salga del sincretismo en que se halla *hundido y organice sus conocimientos mediante los ejercicios.*

Paso progresivo al Análisis-Síntesis: El reeducador debe disponer de *un arsenal de batería de ejercicios de análisis (visuales, auditivos, verbales) y de síntesis; lo que hay que reeducar es el conjunto de la función analítica y sintética.*

Automatización de las adquisiciones: El método de aprendizaje de la lectura deberá ser, pues, el que permita la automatización rápida con un máximo de posibilidades de captaciones. La lectura deberá ser corriente, suelta, casi automática, de hecho, todos los métodos reeducativos tienden a una automatización. Esta sólo se logra practicando con series, esto es, con varios contenidos análogos, que al final permitan fijar la forma, la estructura o la ley de formación.

El análisis particular da lugar a las graves consecuencias derivadas de condiciones desfavorables por carencia de estímulos, afecto y comunicación cuando estas se producen en las primeras etapas de vida. Por ejemplo, el primer año de vida se caracteriza por un ritmo veloz de crecimiento y desarrollo, por una estrecha relación entre el desarrollo neuropsíquico y físico *y porque los niños presentan poca resistencia ante las enfermedades; dadas estas características, la educación en esta edad debe contemplar el cumplimiento riguroso del horario de vida, propiciar las condiciones que favorecen el desarrollo Psicolingüístico óptimo del niño en la edad. Cuando uno de los aspectos señalados anteriormente es insuficiente o está ausente se afecta el desarrollo, bien porque lo frena o lo limita.*

Cuando los niños están desprovistos de la necesaria estimulación desde las edades tempranas, o esta ha sido insuficiente, se aprecia una repercusión desfavorable en su desarrollo, y si esto se conjuga con una pobre relación afectiva se presentan consecuencias más severas, tales como retardo de los movimientos y del desarrollo del lenguaje, de las posibilidades de aprendizaje, de la expresión afectiva, pudiendo llegar a situaciones dificultosas en el desarrollo. Entre los estudios realizados sobre efectos de condiciones deficitarias de vida se encuentran las efectuadas por R. Spitz.

En los trabajos de R. Spitz se centra la atención en el aspecto biológico de la relación "madre-hijo". Los niños institucionalizados se encontraban en condiciones de hipoestimulación y son cuidados por educadoras poco interesadas en ellos.

CAPITULO III :

3. METODOLOGIA

3.1 DISEÑO METODOLOGICO

La presente investigación responde a un diseño NO EXPERIMENTAL Transeccional descriptivo. La investigación no experimental se realiza sin manipular deliberadamente variables; es decir que se observa fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para luego analizarlos.

3.2 CONCEPTUALIZACION DE LAS VARIABLES

CUADRO N° 2
CONCEPTUALIZACIÓN DE VARIABLES

Variable	Definición Conceptual
* Desarrollo de las aptitudes psicolingüísticas	* La psicolingüística permite comprender las complejas relaciones entre la estructura del lenguaje y la estructura cognitiva; trata del conocimiento y la capacidad subyacentes que debemos tener para poder utilizar y aprender a usar el lenguaje. Por medio de ellos el sujeto es capaz de recibir, reconocer y comprender la información que le llega. Finalmente, el niño es capaz de comunicarse y expresar sus ideas, intenciones y deseos respondiendo por medio de gestos y palabras. Un elemento fundamental para alcanzar un desarrollo psicolingüístico adecuado es la aptitud que se refiere a las condiciones básicas en la formación de las capacidades.
* Niños institucionalizados	* Se entiende por niños(as) Institucionalizados a menores víctimas de abandono familiar y orfandad que son destinados por organismos pertinentes a régimen de internación.

3.3 OPERACIONALIZACION DE LAS VARIABLES.

CUADRO N° 3
OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

<i>VARIABLE</i>	<i>DIMENSION</i>	<i>INDICADOR.</i>	<i>MEDIDOR</i>	<i>ESCALA</i>	<i>INSTRUMENTO</i>
Desarrollo de las aptitudes psicolingüísticas de niños y niñas institucionalizados	a. COMPRENSIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Visual • Auditivo b. ASOCIACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Visual • Auditivo c. EXPRESIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Verbal • Motora d. INTEGRACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Gramatical • Visual e. PERCEPCIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Visual • Auditiva f. MEMORIA <ul style="list-style-type: none"> • Corto Plazo • Largo Plazo g. MENSAJE <ul style="list-style-type: none"> • Información • Ruido 	Puntaje obtenido en el test del ITPA	Nivel	Puntuaciones típicas de 2 a 60	Test del ITPA (Illinois) 1 por cada ítem

3.4 MUESTRA

Los niños y niñas que participaron en esta investigación, viven en la institución denominada "Hogar Virgen de Fátima". Estos menores se encuentran en etapa preescolar y asisten al pre-kinder de la Institución, a este grupo se le denominó Grupo de Observación.

Por otra parte participaron niños y niñas de 5 años de edad, del centro parvulario Virgen de Fátima, al cual se le denominó Grupo de Contraste.

La muestra del Grupo de Observación estuvo constituida por 12 niños de ambos sexos, con una edad cronológica de 5 años, seleccionados por medio de muestreo no probabilístico denominado cuota.

En realidad se tomó el 100 % de los niños recluidos en la institución, este hecho implica que el denominativo "cuota" simplemente designa el total de la población. Por otra parte debe mencionarse que los niños son sujetos "tipo".

CUADRO N° 4
DISTRIBUCIÓN POBLACIONAL

GRUPO DE OBSERVACIÓN (Niños Institucionalizados)	GRUPO CONTRASTE (Niños del Centro Parvulario)
6 niños	6 niños
6 niñas	6 niñas
Total 12 niños(as)	Total 12 niños(as)

3.5 AMBIENTE DE LA INVESTIGACION

Esta investigación se realizó en el hogar Virgen de Fátima, ubicada en *la zona de Obrajes de la ciudad de La Paz. Este centro cuenta con un consultorio psicológico, mismo que durante la aplicación de la prueba estuvo libre de interferencias que pudieran haber perjudicado el desenvolvimiento de la investigación.*

3.6 INSTRUMENTOS

Test de Aptitudes Psicolinguísticas de Illinois ITPA (Ver Anexo 2):

Este test consta dos subtests:

3.6.1 *Subtests del nivel representativo*

3.6.1.1 Proceso receptivo

- ◆ **Comprensión auditiva:** evalúa la capacidad para obtener significado a partir de material presentado oralmente
 - ◆ **Comprensión visual:** evalúa la capacidad para obtener significado de símbolos visuales, eligiendo a partir de un conjunto de dibujos, el que es semejante al dibujo estímulo.
-

3.6.1.2 Proceso de organización

- ◆ **Asociación Auditiva:** evalúa la capacidad para relacionar conceptos que se presentan oralmente mediante el manejo de analogías lingüísticas de creciente dificultad.
- ◆ **Asociación Visual:** evalúa la capacidad para relacionar *conceptos presentados visualmente*.

3.6.1.3 Proceso de expresión

- ◆ **Expresión Verbal:** evalúa la fluidez verbal del niño, medida a partir del número de conceptos expresados verbalmente.
- ◆ **Expresión Motora:** evalúa la capacidad para expresar significados mediante gestos manuales.

3.6.2 Subtests de nivel automático

3.6.2.1 . Pruebas de Integración o Cierre

- ◆ **Integración Gramatical:** evalúa la habilidad para usar la gramática de una manera automática mediante una tarea de completar frases apoyadas en dibujos.
 - ◆ **Integración Visual:** evalúa la habilidad del niño para *identificar animales u objetos conocidos a partir de una representación incompleta de los mismo, en un contexto*
-

relativamente complejo.

3.6.2.2 Pruebas de Memoria secuencial

- ◆ **Memoria Secuencial Auditiva:** evalúa el recuerdo inmediato de material no significativo a través de la repetición de series que van de dos a ocho dígitos presentados a una velocidad de dos por segundo y permitiendo dos intentos en cada ocasión.
- ◆ **Memoria Secuencial] Viso Motora:** evalúa la habilidad para reproducir de memoria secuencias de figuras no significativas, después de ver las secuencia durante un breve período de tiempo.

CUADRO N° 5 **RESUMEN DEL INSTRUMENTO EMPLEADO**

NOMBRE	FORMA DE APLICACION	DURACION	CATEGORIAS DE EVALUACION	ANALISIS E INTERPRETACION DE LA INFORMACION
ITPA Aptitudes Psicolinguísticas	Individual	30 a 35 min. Aproxim.	2 - 60	Cada item Vale 1 pto. Se compara con las tablas de confrontación

3.7 AREA TEMATICA

Área General : Psicoeducativa

Área Específica : Desarrollo del Lenguaje

Área Temática : Psicolinguística

3.8 PROCEDIMIENTO

El procedimiento estuvo conformado por los siguientes pasos:

Fase 1 : Selección de sujetos. Esta fase tiene aproximadamente una duración de siete días. Se tomó como criterio de elección la edad del niño y su situación de pertenecer a una institución.

Fase 2 : Obtención de datos generales de la historia de vida. Esta fase tuvo aproximadamente una duración de cinco días. Para obtener esta información se habló tanto con el niño como con la visitadora social de la institución.

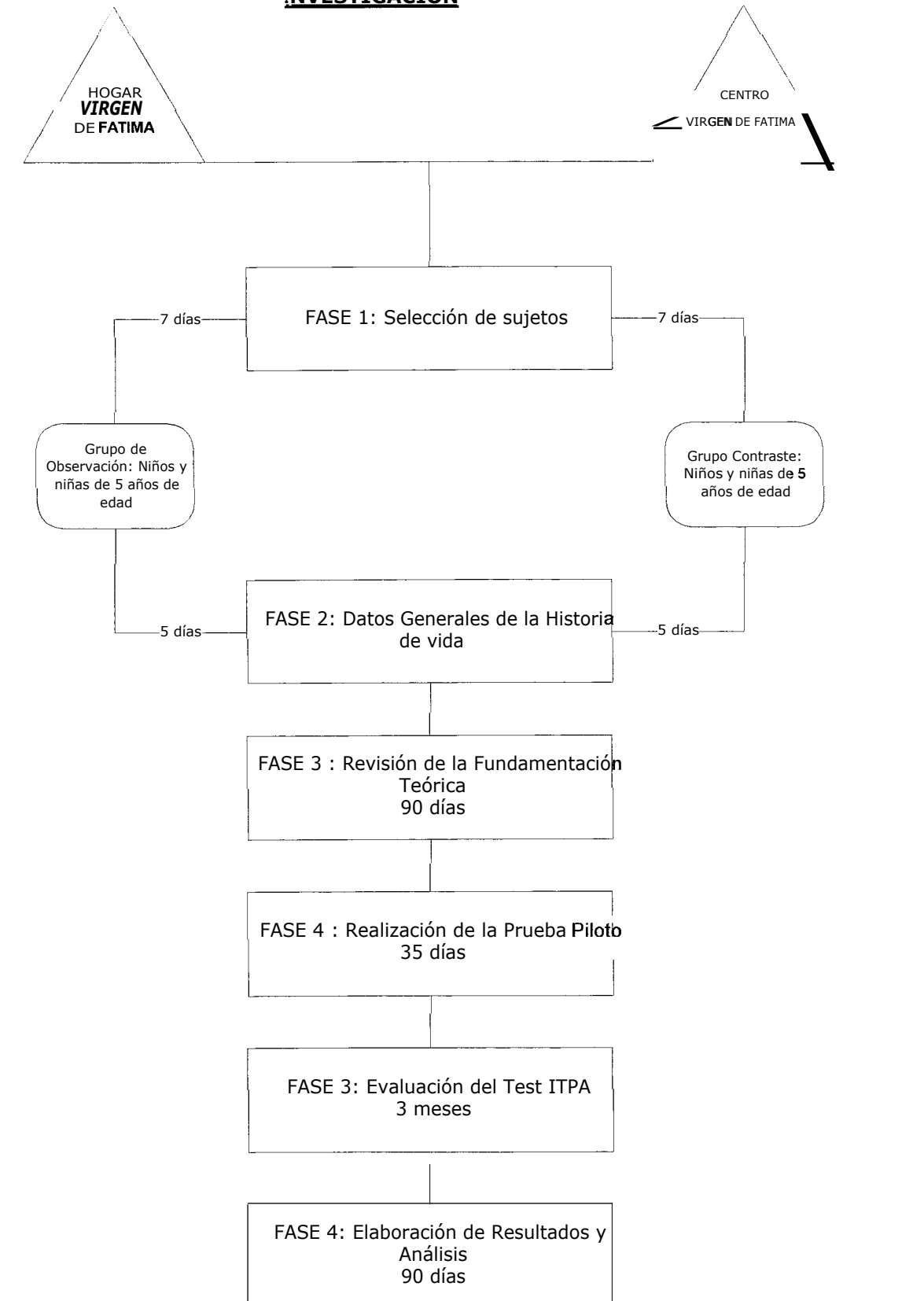
Fase 3 : Revisión de la fundamentación teórica Esta fase tuvo una duración de 90 días.

Fase 4 : Realización de la Prueba piloto. Esta fase tuvo una duración de 35 días. Fue realizada considerando 3 niños y 3 niñas del Grupo de Observación, y el mismo número del Grupo de Contraste.

Fase 5 : Evaluación de Test del ITPA (Illinois) Esta Prueba fue realizada en 3 meses.

Fase 6 : Elaboración de los resultados. Se realizó mediante el análisis descriptivo, la misma que se realizó en el lapso de 90 días.

DIAGRAMA DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN



CAPITULO IV :

4 ANALISIS Y RESULTADOS

El análisis que se realiza a continuación pretende describir cualitativa y cuantitativamente el grado de desarrollo del Grupo de observación, para este fin se hace un análisis juntamente con el Grupo de Comparación.

4.1 EVALUACION GENERAL DE LA APLICACIÓN DE LA PRUEBA DEL TEST DEL ITPA

4.1.1 Nivel Representativo

4.1.1.1 PROCESO RECEPTIVO

4.1.1.1.1 Comprensión Auditiva : Grupo de Observación (Niños y niñas)

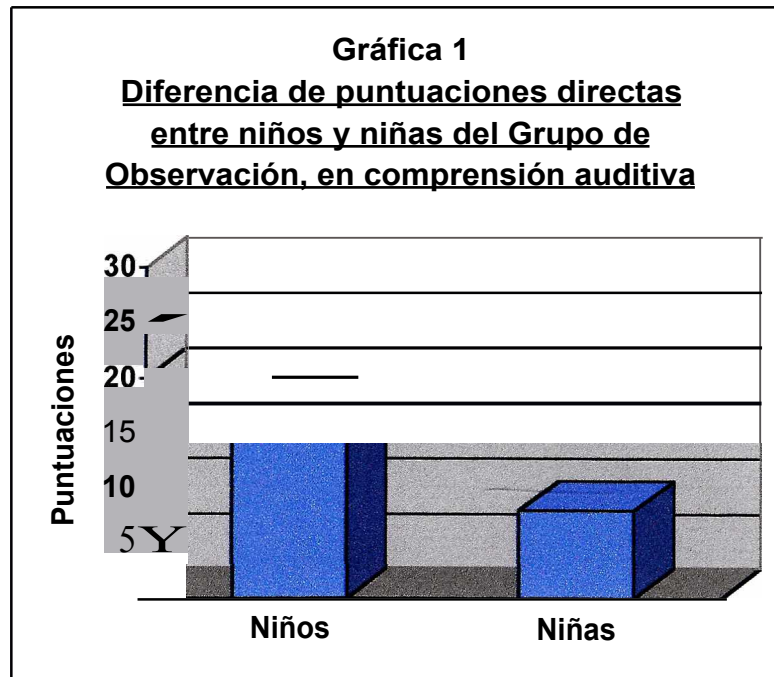
En este grupo obtuvieron un mayor puntaje directo los niños (17.33), con respecto a las niñas (8) (Ver Gráfica 1). Esto implica que los niños de este grupo no requieren de mayor explicación al comprender asertivamente lo que oyen, mediante la elección del dibujo estímulo que se relaciona con la

pregunta realizada señalando aquella que es correcta.

La comprensión auditiva evalúa la capacidad para obtener significado a partir de cierto material presentado oralmente. En la investigación se observó que para los niños es más simple elegir el dibujo que se relaciona con la respuesta adecuada, en cambio las niñas no sólo confundieron los dibujos sino que tardaron en señalar el dibujo correcto.

En este punto es importante señalar que, siendo la comprensión auditiva importante, en el aprendizaje, como bien afirman varios autores (Tomatis y Frostig), "adecuada percepción auditiva se convierte en la vía maestra del lenguaje, por lo que alteraciones a este nivel da lugar a problemas de lecto-escritura".

En este subtest se encuentra que el puntaje directo alcanzado por los niños corresponde a una puntuación típica de 35, colocándolos en el nivel medio de desarrollo de comprensión auditiva. En el caso de las niñas su puntaje directo corresponde a una puntuación típica de 26, lo cual indica que las niñas se encuentran con un grado de desarrollo inferior a la media esperada para la comprensión auditiva.

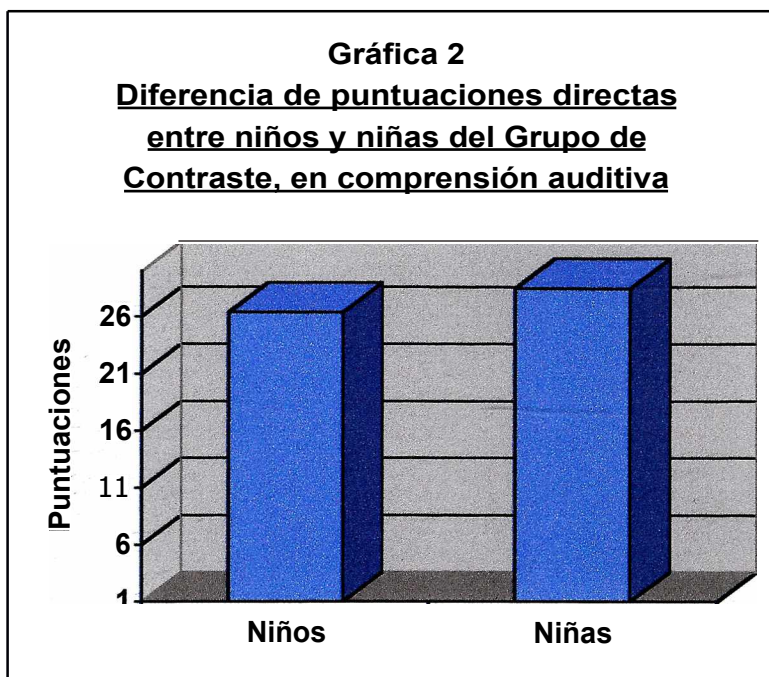


4.1.1.1.2 Comprensión Auditiva: Grupo de Contraste (Niños y niñas)

En el centro parvulario, las niñas obtuvieron un puntaje mayor (28.5) con respecto a los niños (26.4) (Ver Gráfica 2); es decir que las niñas tienen mejor habilidad en responder adecuada y prontamente a los estímulos auditivos que se les presenta, mediante la elección del dibujo correcto, ante una pregunta dada por el examinador. Aunque el rendimiento de los niños no dista mucho del de las niñas, se encuentran diferencias cualitativas al momento de responder por lo que tienen dificultad para entender las explicaciones dadas, además que indican dibujos incorrectos.

A pesar de esta pequeña diferencia, la puntuación típica para ambos es 37, situación que indica que los niños del centro parvulario se encuentran a

un nivel positivamente adecuado para su desarrollo de comprensión auditiva.



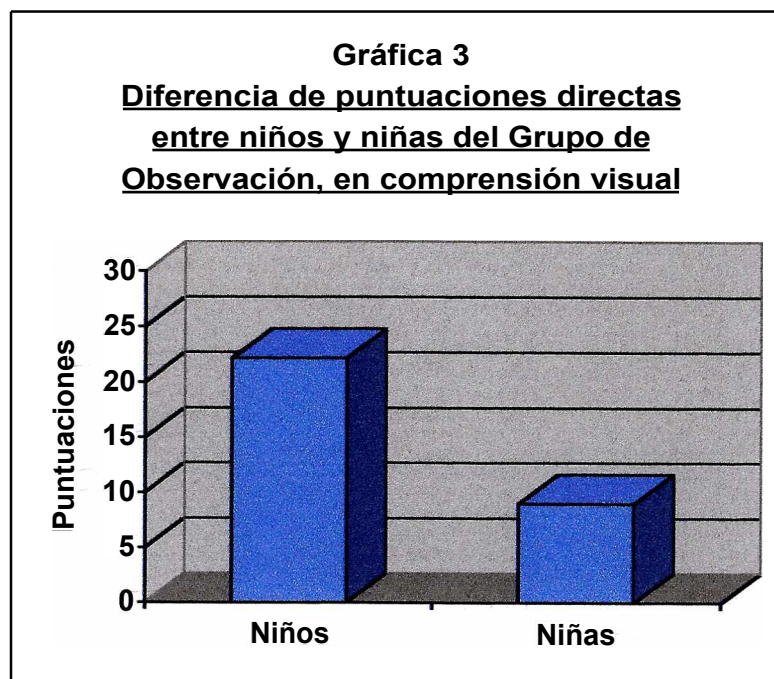
4.1.1.1.3 Comprensión Visual: Grupo De Observación (Niños y niñas)

Los niños obtuvieron mejor puntaje en comprensión visual (22.16) con relación a las niñas (9) (ver Gráfica 3). Esto significa que los niños del grupo de observación comprendieron mejor los símbolos visuales porque lo relacionan con el dibujo estímulo mientras que las niñas tuvieron la dificultad de relacionar el dibujo estímulo.

Cuando la puntuación directa alcanza a 22.16, su puntuación típica adquiere un valor de 46, este valor indica que los niños se encuentran en un nivel de desarrollo de comprensión visual mayor a la media. En el caso de

las niñas la puntuación típica adquiere un valor de 28, número que indica que en comprensión visual el desarrollo es inferior al término medio.

En el aprendizaje de la lecto — escritura se requiere comprender símbolos visuales, si existe alguna dificultad en esta categoría de subtest limita el desarrollo del niño.

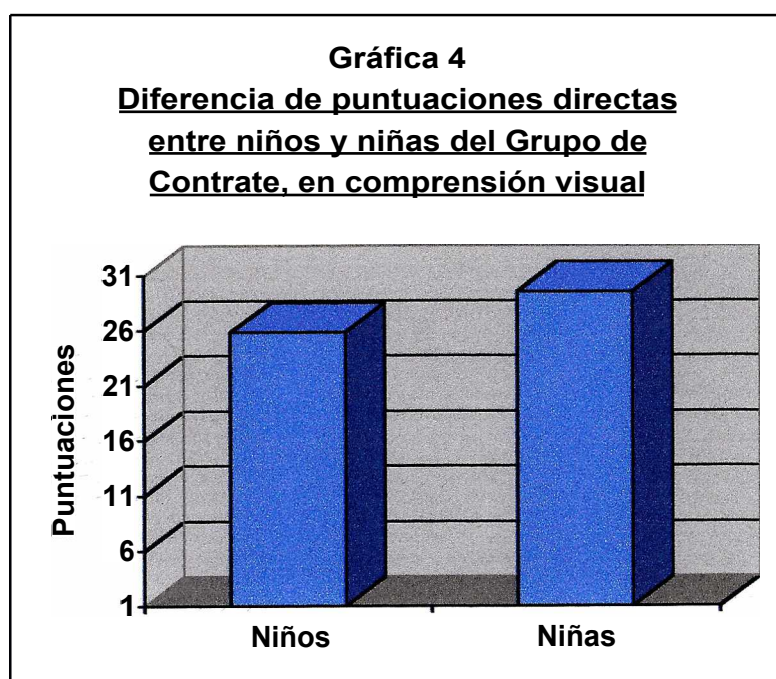


4.1.1.1.4 Comprensión Visual: Grupo Contraste (Niños y niñas)

En el Centro Parvulario los niños tuvieron un puntaje de 25.83 en Comprensión Visual y las niñas 29.5 (Ver Gráfica 4), en este sentido todos los niños y niñas demostraron tener capacidad para comprender los símbolos visuales eligiendo acertadamente el dibujo que es semejante al dibujo estímulo.

Traducidas las puntuaciones directas a puntuaciones típicas se tiene un resultado de 53; esto da como parámetro que estos niños cuentan con un desarrollo de comprensión visual bastante elevado al término medio.

Si comparamos este resultado con los niños del Grupo de Observación, son ellos los que requieren de apoyo institucional para poder aprender sin mayores complicaciones.



4.1.1.2 PROCESO DE ORGANIZACIÓN

4.1.1.2.1 Asociación Auditiva: Grupo De Observación (Niños y niñas)

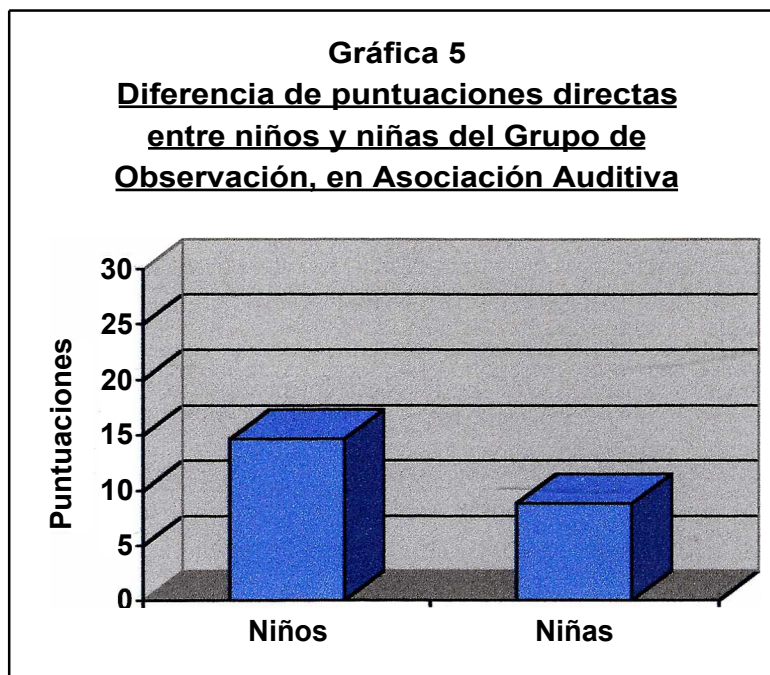
Los niños del grupo de Observación obtuvieron una mejor puntuación en Asociación Auditiva (14.66) que las niñas (8.83) (Ver Gráfica 5). Esto

quiere decir que los niños tienen la habilidad de relacionar conceptos mediante el uso de símbolos lingüísticos, lo cual podemos observar en el uso de analogías verbales incompletas.

En este caso se observa que las niñas no tienen la capacidad de *discriminar e interpretar los estímulos auditivos, existen dificultades al asociar, esos estímulos, a las experiencias anteriores.*

La asociación auditiva busca que los niños logren relacionar conceptos dados oralmente para evaluar el desarrollo del manejo de símbolos lingüísticos. La puntuación directa de los niños muestra una puntuación típica de 33 mientras que las niñas muestran un valor de 27.

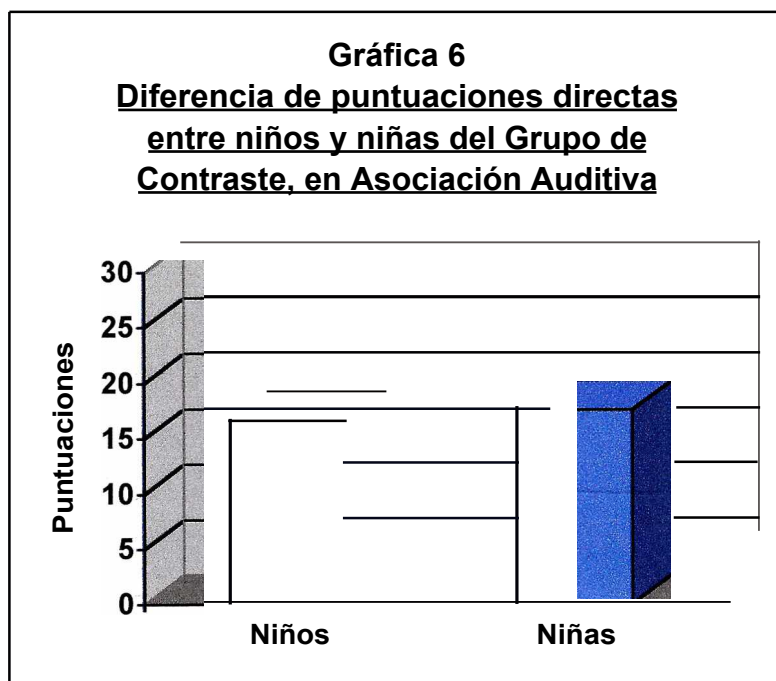
El aprendizaje de la lectura exige una buena aptitud para la *codificación del material fonético, por consiguiente se establece que tanto* los niños y niñas del Grupo de Observación tienen un desarrollo de asociación auditiva inferior a la media esperada, esta situación hace prever que las dificultades en lectura son inminentes.



4.1.1.2.2 Asociación Auditiva: Grupo Contraste (Niños y niñas)

Los niños tuvieron un puntaje en Asociación Auditiva de 16,5 y las niñas obtuvieron 17,5 (Ver Gráfica 6). Esto quiere decir que los niños demostraron habilidades en relacionar conceptos mediante analogías incompletas.

En este subtest los niños y niñas alcanzan un valor de puntuación típica de 37. Esta puntuación indica que la capacidad de niños y niñas, para relacionar conceptos y manejar símbolos lingüísticos es mayor al término medio.

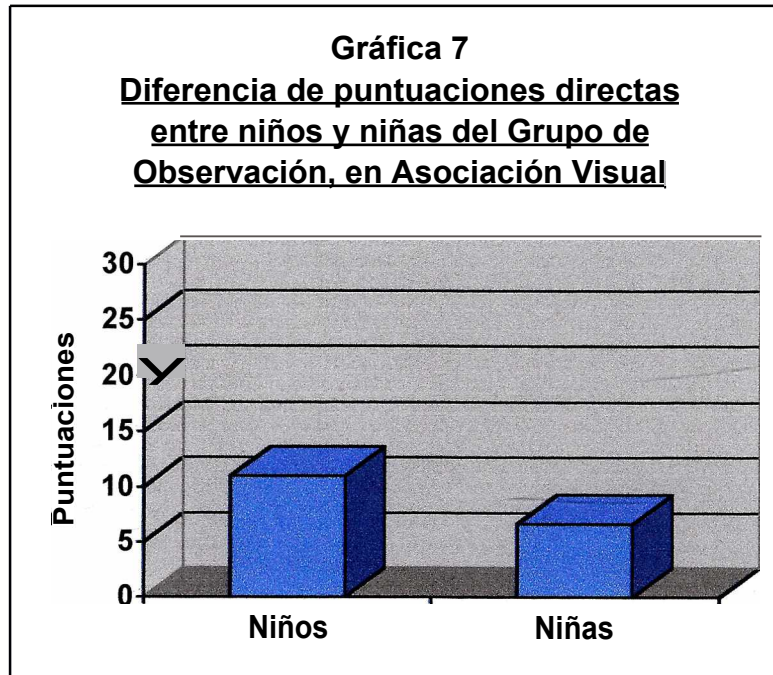


4.1.1.2.3 Asociación Visual: Grupo De Observación (Niños y niñas)

Los niños tuvieron un puntaje de 11 en Asociación Visual y las niñas un 6,66 (Ver Gráfica 7). Esto significa que los niños tuvieron la capacidad de asociar las características del dibujo observado con el dibujo estímulo.

La puntuación típica directa de los niños alcanza un valor numérico de 31, en el caso de las niñas alcanza un valor de 25.

En el caso particular de las niñas se observó que presentan dificultad en reconocer y discriminar los estímulos visuales y de interpretarlos asociándolos a la experiencia anterior. Por consiguiente, esta dificultad influirá en el desarrollo del aprendizaje escolar.

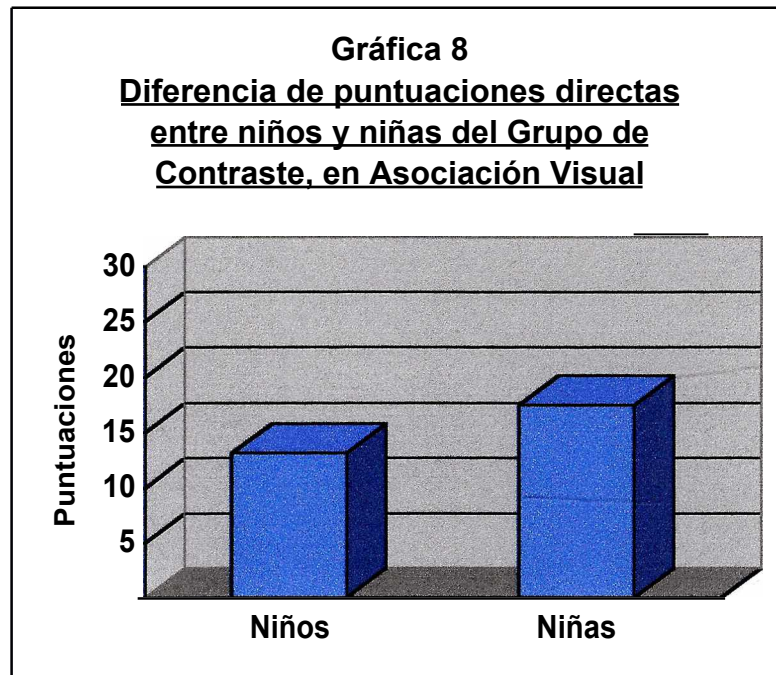


4.1.1.2.4 Asociación Visual: Grupo Contraste (Niños y niñas)

Las niñas mostraron una mejor puntuación (17.5) que los niños (13.6) (Ver Gráfica 8). Esto significa, que las niñas relacionaron de mejor manera los dibujos presentados, con el estímulo visual.

Las puntuaciones típicas para ambos grupos se encuentran en la media que consigna el test. Sin embargo es necesario decir que los niños a la hora de la evaluación presentaron una ligera dificultad que puede ser importante tomar en cuenta debido a que podría influir en el rendimiento escolar.

Estas niñas tienen cierta dificultad que puede ser importante tomar en cuenta para un apoyo pedagógico oportuno.

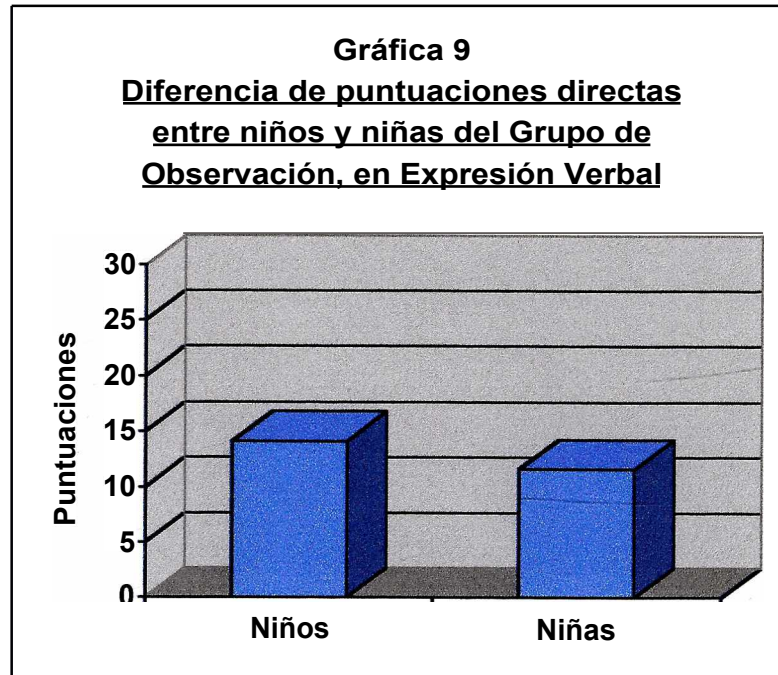


4.1.1.3 PROCESO DE EXPRESIÓN

4.1.1.3.1 Expresión Verbal: Grupo De Observación (Niños y niñas)

Las niñas presentan un 11.66 de puntuación y los niños un 14.16. (Ver Gráfica 9). Estas puntuaciones directas son tan inferiores que ni siquiera se aproximan al mínimo de puntuación directa consignada en la tabla de resultados del test (15).

Cuando nos referimos a niveles inferiores como éstos, se dan problemas en el vocabulario, existen dificultades en la comunicación por no lograr expresar la cantidad necesaria de palabras y se entiende que su pensamiento y aprendizaje se limitan.



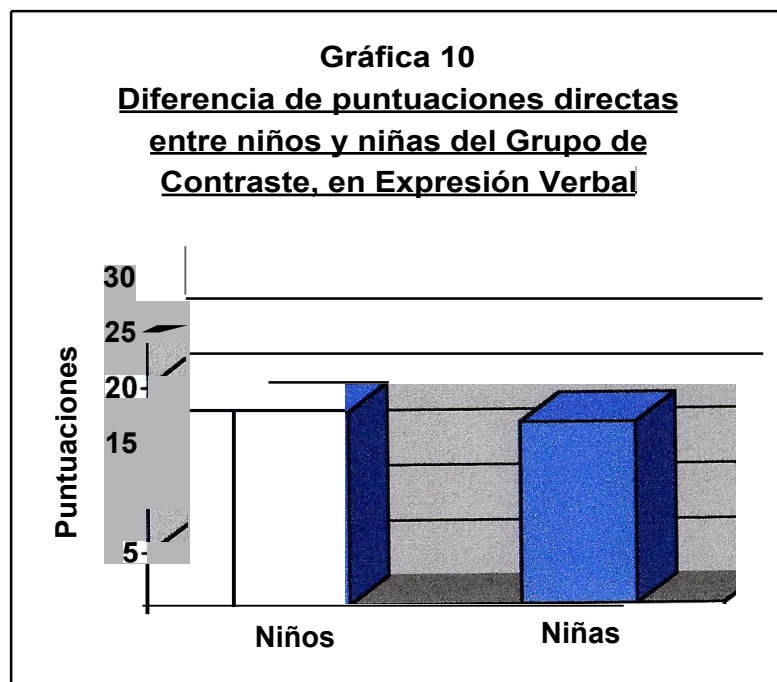
4.1.1.3.2 Expresión Verbal: Grupo Contraste (Niños y niñas)

Los niños tuvieron un puntaje en Expresión Verbal de 17.5 y las niñas de 16,5 (Ver Gráfico 10). Así en expresión verbal los niños presentaron conocimientos de palabras como ser frutas, animales, y partes del cuerpo; también prefirieron expresar su conocimiento de palabras mediante el uso de oraciones creativas.

La expresión verbal entendida como fluidez, en ambos sexos, adquiere niveles inferiores considerando que la puntuación típica normal es 36; en este caso los niños y niñas alcanzan un valor de 25 que quiere decir que se encuentran por debajo de lo esperado.

La adquisición del vocabulario está subordinada, como se sabe, al

ambiente sociocultural — familiar, como lo está el modo de expresión; en consecuencia se puede decir que estos niños presentan dificultades a nivel de desarrollo de la expresión verbal.

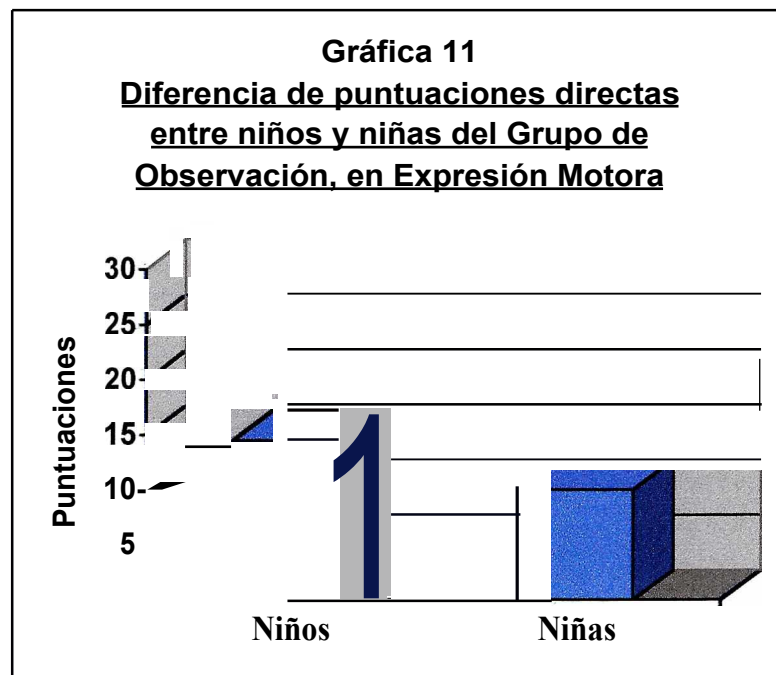


4.1.1.3.3 Expresión Motora: Grupo De Observación (Niños y niñas)

Los niños obtuvieron una mejor puntuación (14.5) que las niñas (10) (Ver Gráfica 11). Mientras los niños se comunican mediante expresiones corporales espontáneas y gestuales, las niñas limitan su movimiento corporal, dato que indicaría limitaciones en su imaginación.

Las puntuaciones directas traducidas a puntuaciones típicas nos dan como resultado: niñas 10 y su puntuación típica 22; mientras que los niños 14.5 y su puntuación típica 28. Ambos datos, sin embargo refieren resultados inferiores a la media.

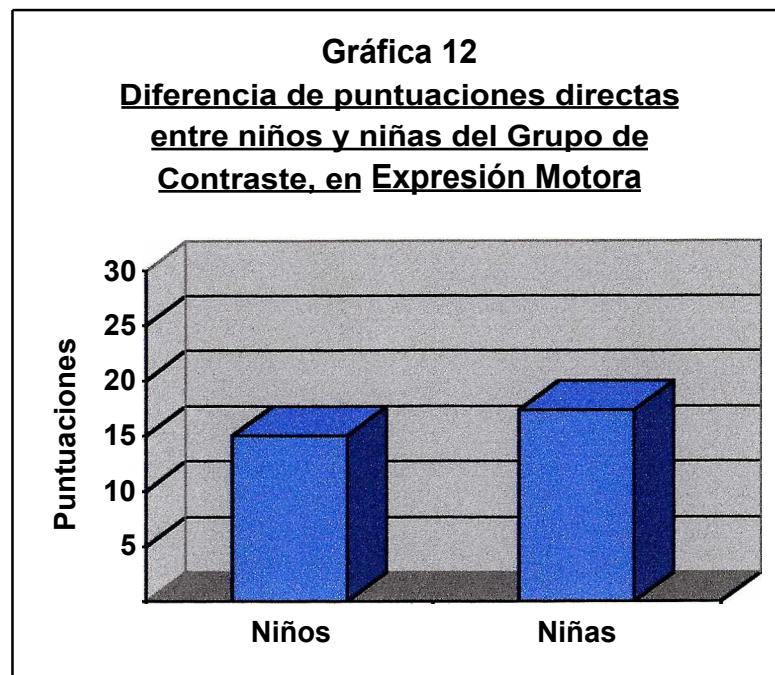
El lenguaje gestual muchas veces sustituye al lenguaje oral, en los casos en que esto no sucede, se logra enriquecer al lenguaje verbal. La experiencia motora en muchas situaciones se convierte en expresión de la imaginación. Ejemplo: un gesto de negación.



4.1.1.3.4 Expresión Motora: Grupo Contraste (Niños y Niñas)

Las niñas tuvieron un puntaje de 17,3 y los niños 15 (Ver Gráfico 12). Las niñas se expresaron también mediante gestos manuales, imitando de esta forma conductas cotidianas como ser: el manejo de un martillo, mientras que los niños ofrecieron respuestas motoras rígidas y prefirieron la expresión verbal, mediante la cual dieron a conocer sus pensamientos e intereses.

Las puntuaciones directas dan lugar a los siguientes resultados en cuanto a puntuaciones típicas; en el caso de los niños su puntuación típica es 30 y en las niñas es 31. Estos resultados indican un desarrollo inferior al medio.



4.1.2 NIVEL AUTOMATICO

4.1.2.1 PRUEBAS DE INTEGRACION O CIERRE

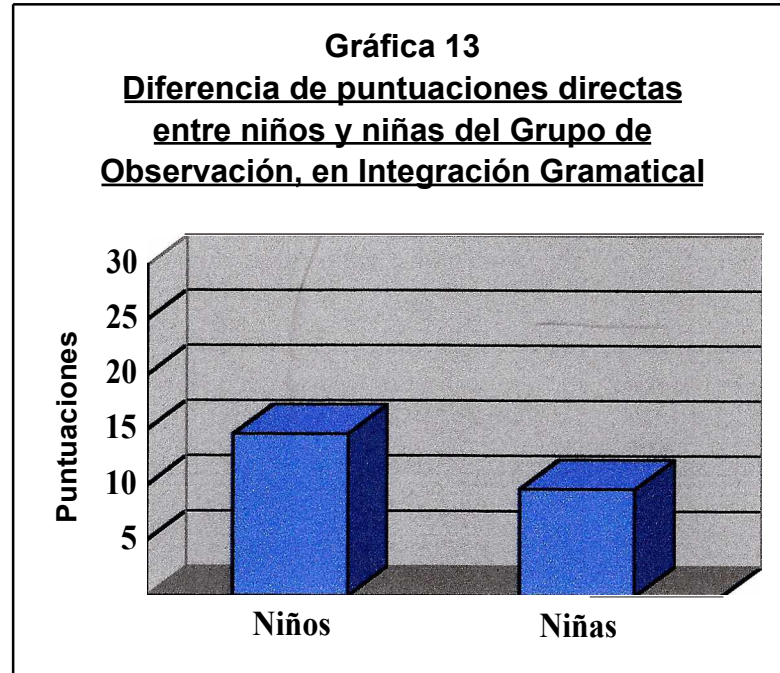
4.1.2.1.1 . Integración gramatical: Grupo de Observación (Niños y niñas)

Los niños obtienen mejor puntuación (14.66) con respecto a las niñas (9.66) (Ver Gráfica 13). Esto significa que los niños tienen mejor habilidad y capacidad de completar oraciones incompletas apoyadas en dibujos, mientras que las niñas confunden los símbolos lingüísticos al no lograr integrar la oración.

La puntuación directa de los niños corresponde a una puntuación típica de 35 y el de las niñas corresponde a 29.

La integración gramatical intenta conocer la habilidad para usar la gramática de manera automática, en el test la medición se logra mediante la tarea de completar frases; sin embargo el rendimiento del grupo de observación no es el esperado, ya que en el desarrollo de este rango de edad, los niños deberían usar frases de seis a ocho palabras, además de definir *palabras simples porque en esta edad su lenguaje es en general gramatical,*

aunque como dice Papalia¹ "todavía no tiene en cuenta las excepciones a las reglas".



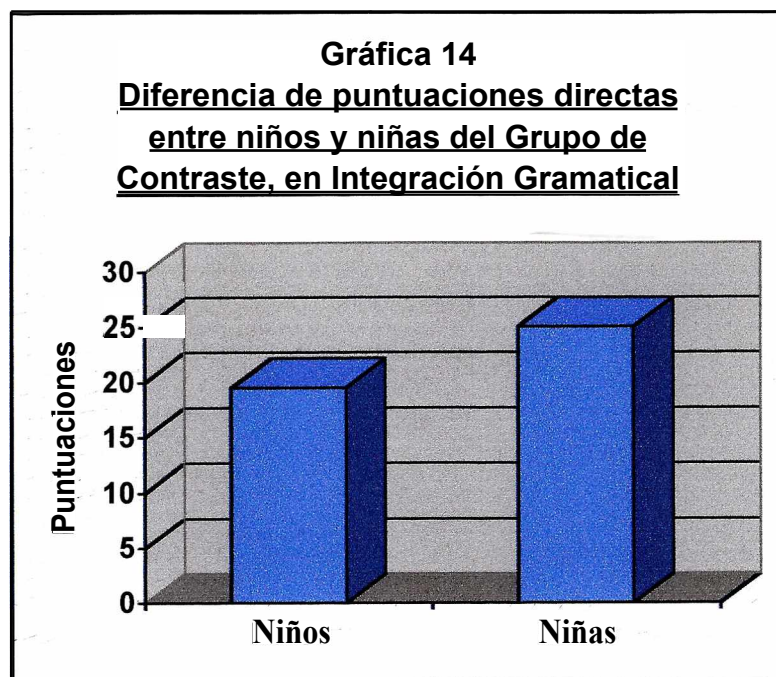
4.1.2.1.2 Integración gramatical: Grupo Contraste (Niños y niñas)

Las niñas obtuvieron una mejor puntuación (25) con respecto a los niños (19.5) (Ver Gráfico 14). La puntuación directa de las niñas muestra una puntuación típica de 48. Este resultado representa un nivel superior al término medio, mientras que los niños obtuvieron un 43.

En este caso los niños de ambos sexos alcanzan niveles adecuados para el rendimiento en integración gramatical, de donde se infiere que el

¹ Papalia, 1990

desarrollo de esta área se encuentra en los niveles acordes del desarrollo del lenguaje gramatical.



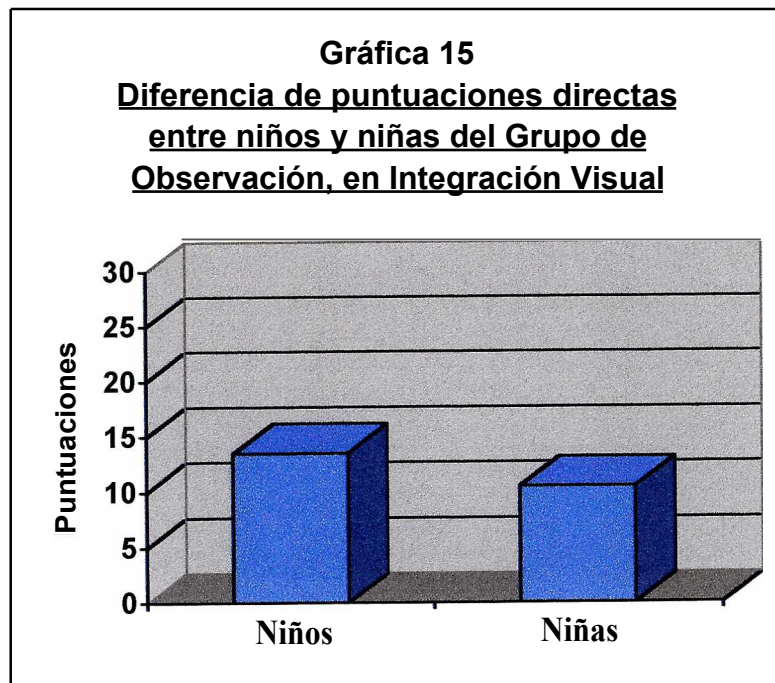
4.1.2.2 INTEGRACIÓN VISUAL

4.1.2.2.1 Integración visual: Grupo de Observación (Niños y niñas)

Los niños obtuvieron un puntaje mayor (13,53) respecto a las niñas (10.5) (Ver Gráfico 15). Así los niños integran dibujos conocidos con dibujos incompletos mediante la identificación de los mismos buscando opciones y descartando los menos indicados. En cuanto a su puntuación típica obtuvieron 23, y las niñas por debajo de lo esperado (20).

La integración visual es un proceso mental de organización que es suministrada por vías visuales integrándolos a experiencias anteriores, cuando existen falencias en esta área afecta de manera directa el aprendizaje escolar.

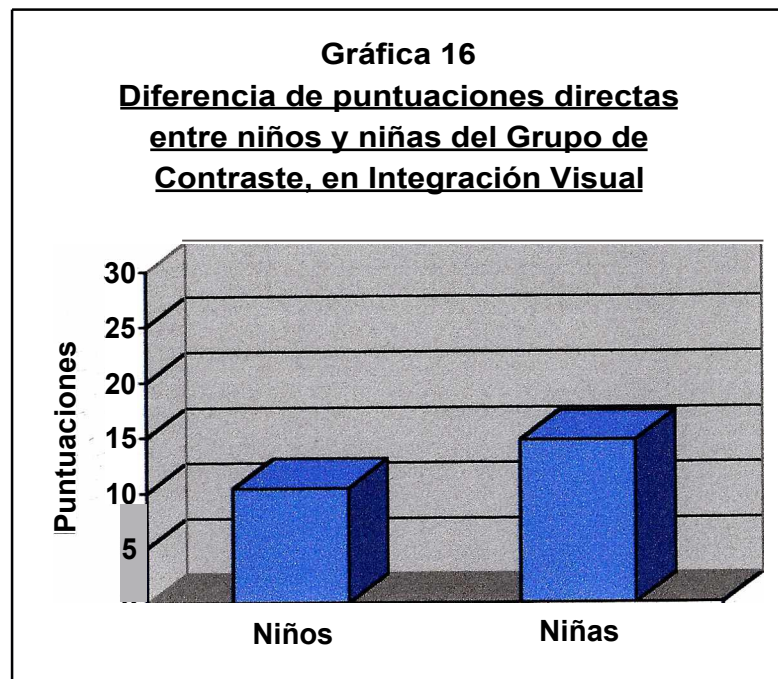
En este caso durante el proceso de organización mental, las niñas no reflejan correcta coordinación entre lo conocido y la estimulación visual, no logrando identificar correctamente los estímulos.



4.1.2.2 Integración visual: Grupo Contraste (Niños y niñas)

Las niñas obtuvieron un puntaje mayor (14.7) con respecto a los niños (10.4) (Ver Gráfico 16). Es decir que ellas tienen mejor habilidad para identificar objetos incompletos, dentro de un contexto complejo, y así integran de mejor forma las figuras conocidas con objetos desconocidos.

Si bien estos resultados son superiores al del grupo de observación, los mismos no están en relación con la media esperada. Esta situación implica que el nivel de desarrollo de integración visual es deficiente incluso en el grupo de contraste.



4.1.2.3 PRUEBAS DE MEMORIA SECUENCIAL

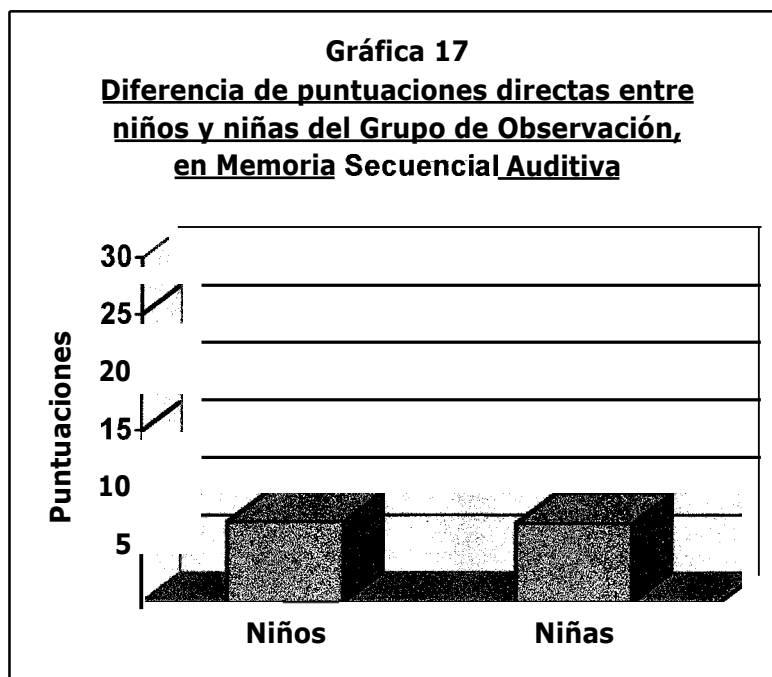
4.1.2.3.1 Memoria Secuencial Auditiva: Grupo De Observación (Niños y niñas)

Teniendo los niños un puntaje de 7 y las niñas un 6.83 (Ver Gráfico 17) , se puede decir que los niños presentaron una variación mínima respecto

a las niñas. En esta variable los niños tuvieron mejor capacidad de memoria en el momento de recuperar secuencias de números presentados hasta 8 dígitos a una velocidad de dos por segundo, mientras que las niñas tuvieron menor capacidad de repetir los números mencionados. Estas puntuaciones traducidas a puntuaciones típicas nos dan como resultado un nivel *ligeramente menor a la media (35)*.

Una cuestión de la memorización que tiene una importancia *fundamental en lo que se refiere a los aprendizajes escolares, es que la memoria auditiva supone la capacidad para reproducir de alguna manera (oral o escrita) aquella información que hemos recibido a través del oído. Por lo mismo podemos observar la importancia tan decisiva que tiene este aspecto en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.*

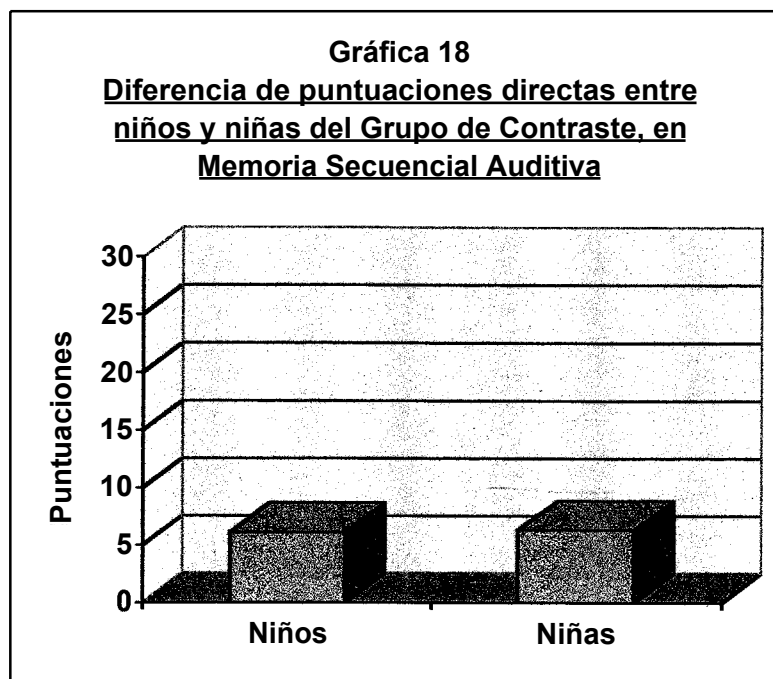
Por consiguiente, podemos decir que las puntuaciones típicas alcanzadas por los niños y niñas son de 34 y 35 respectivamente. Así el nivel de desarrollo de ambos grupos es menor al término medio.



4.1.2.3.2 Memoria Secuencial Auditiva: Grupo Contraste (Niños y niñas)

Los niños tuvieron un puntaje de 6,16 y las niñas 6,33 (Ver Gráfico 18). Esto nos indica que las niñas presentaron una variación mínima respecto a los niños. Esta variable es la que presentó menor rendimiento en ambos grupos, por que en el momento de recuperar información relacionada a la secuencia de números ambos grupos tuvieron dificultad en repetir lo escuchado en dígitos hasta 8 números por un lapso.

Ahora las puntuaciones típicas dan como resultado 33 para ambos grupos.



En consecuencia, al igual que en los niños (as) del Grupo de Observación, el nivel de desarrollo en memoria secuencial auditiva es bajo, principalmente cuando se les presenta más de cinco dígitos. Esta situación expresa que la memoria inmediata se activa cuando el tiempo de respuesta es más prolongado.

4.1.2.3.3 Memoria Secuencial Visomotora: Grupo De Observación (Niños y niñas)

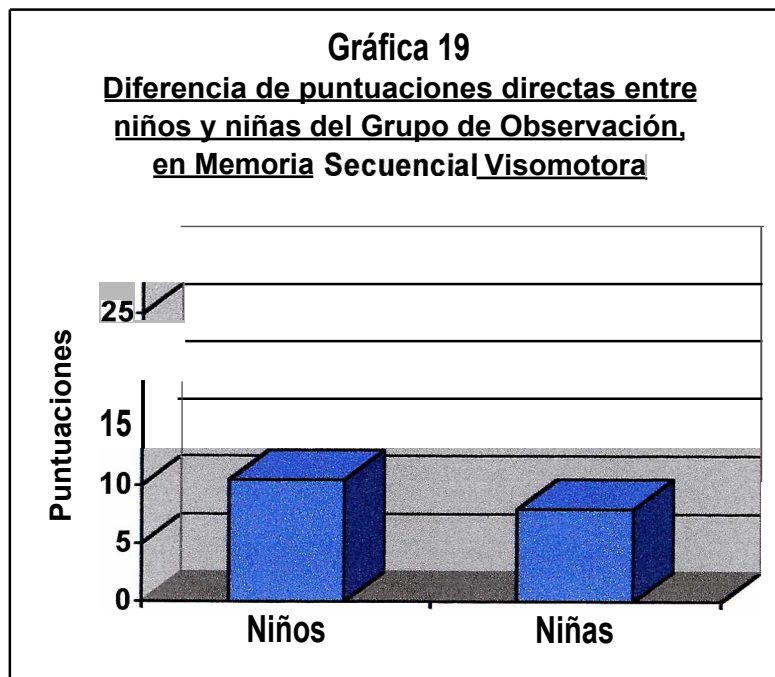
Los niños obtuvieron un puntaje de 10.5 y las niñas 8 (Ver Gráfico 19) . Los niños presentaron una variación mínima respecto a las niñas. En esta variable los niños reprodujeron adecuadamente de memoria dibujos

presentados por un lapso. Sin embargo las niñas requirieron de más tiempo para reproducir de memoria los dibujos mostrados.

La memorización tiene una importancia fundamental en lo que se refiere al aprendizaje escolar en especial en lo referente a la lecto — escritura.

Las puntuaciones típicas muestran un nivel de rendimiento mayor a la media, en el caso de los niños. La puntuación típica es de 41 mientras que las niñas 38.

En todo caso la habilidad para reproducir de memoria secuencias de figuras está dentro del rango esperado.

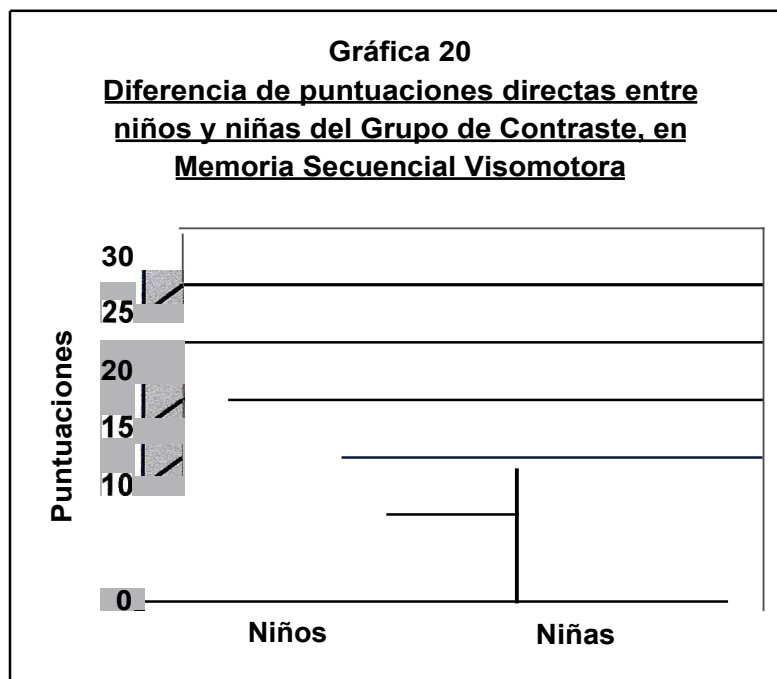


4.1.2.3.4 Memoria Secuencial Visomotora: Grupo Contraste (Niños y niñas)

Las niñas presentaron un puntaje de 11.3 y los niños 14.33 (Ver Gráfico 20). Esto quiere decir que las niñas mostraron mejor habilidad de reproducir de memoria dibujos presentados visualmente en secuencias de 1 a 4 dibujos en un margen de tiempo.

Los dibujos presentados son de creciente dificultad y las niñas prestaron su atención reteniendo en su memoria la información recibida

En cuanto al puntaje típico, las niñas obtuvieron 43 esto se traduce en un nivel superior al término medio, y los niños obtuvieron un 48, esto representa un nivel mayor al término medio.



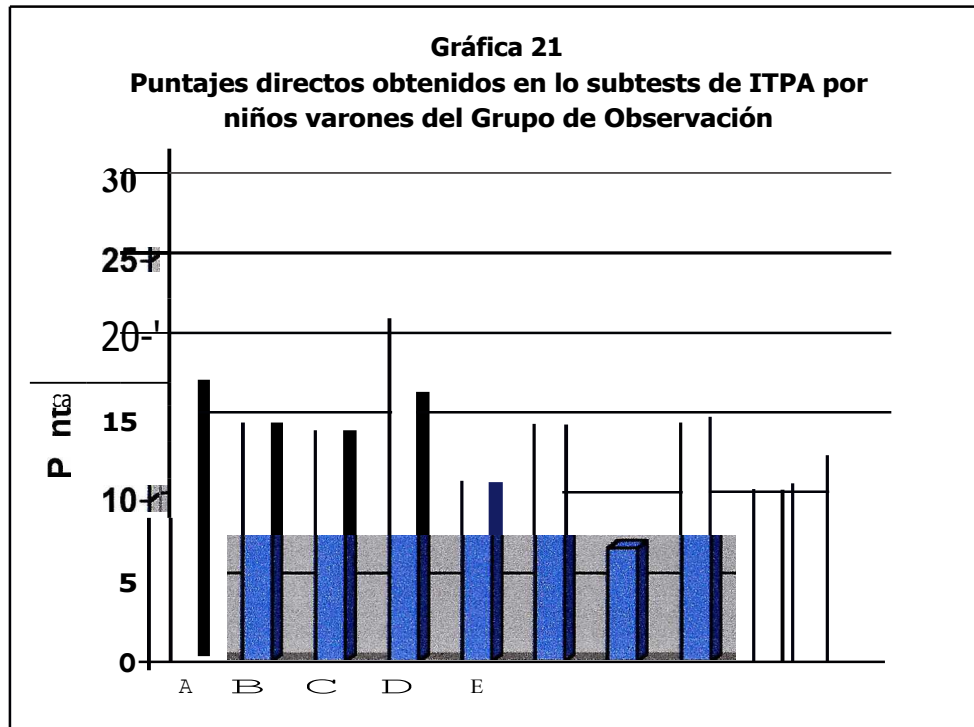
En este subtest se manifiesta clara diferencia entre el rendimiento de los niños (as) del Grupo de observación y los niños (as) del Grupo Contraste. Lo significativo es que estos últimos niños (as) se encuentran en un rango de desarrollo de memoria secuencial visomotora superior aunque los niños (as) del Grupo de Observación tampoco están por debajo de la media.

4.2 EVALUACIÓN DE HABILIDADES

PSICOLINGÜÍSTICAS CON RELACIÓN AL MÁXIMO

O MÍNIMO PUNTAJE OBTENIDOS

4.2.1 *Rendimiento Global En Niños Del Grupo De Observación*



Donde:

- | | |
|-------------------------|---------------------------|
| A. Comprensión Auditiva | F. Expresión Motora |
| B. Asociación Auditiva | G. Mem. Sec. Auditiva |
| C. Expresión Verbal | H. Integración Gramatical |
| D. Comprensión Visual | I. Mem. Sec. Visomotora |
| E. Asociación Visual | J. Integración Visual |

Se ha obtenido un puntaje directo mayor en comprensión visual con 15,80, y una *puntaje menor en memoria secuencia] auditiva de 6,27* Se pone de manifiesto una falta de aptitud en esta variable.

Ahora bien, ocurre que la comprensión visual pertenece al canal auditivo vocal, esto nos indica que los niños del Grupo de Observación desarrollaron representaciones visuales adecuadas eligiendo a partir de un conjunto de dibujos, uno de los que se asemejaba al dibujo estímulo.

Lo más difícil para estos niños es el recuerdo inmediato de material no *significativo a través de la repetición de series que van de dos a ocho dígitos* presentados a una velocidad de dos por segundo y permitiendo dos intentos en cada ocasión.

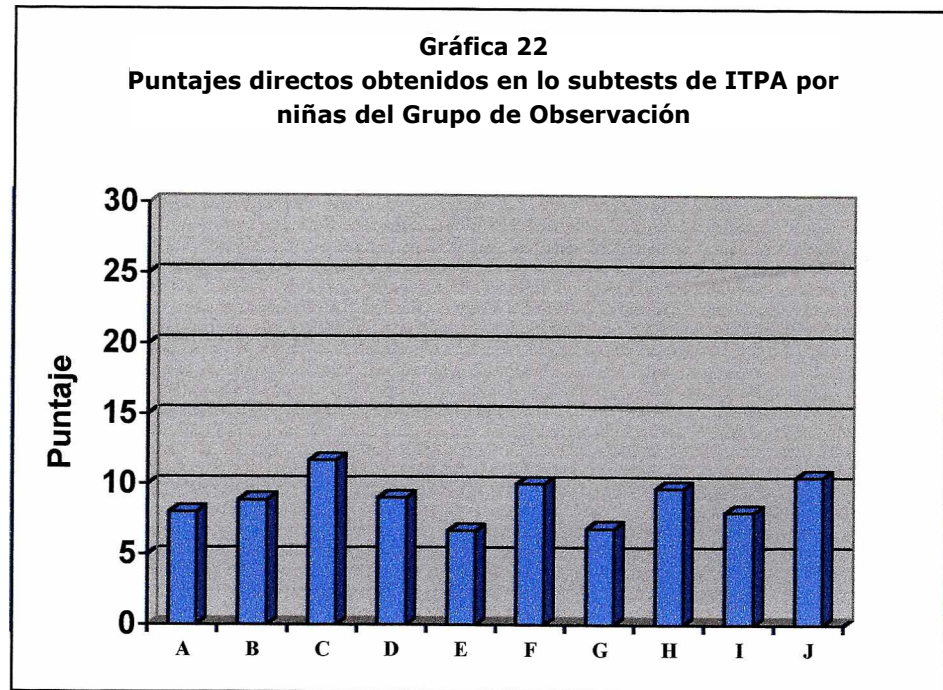
Estos niños repiten de dos a cuatro dígitos por un lapso, por sus características podemos señalar la importancia decisiva de la memoria inmediata en los procesos como la lecto — escritura.

4.2.2 Rendimiento Global En Niñas Del Grupo De Observación

Estas niñas obtuvieron una puntuación mayor en expresión verbal de 11,3 *y una puntuación menor en memoria secuencial auditiva con un 6,63.* Se puso de manifiesto una falta de aptitud en esta variable.

Ahora bien, ocurre que Expresión Verbal pertenece al canal auditivo vocal, en consecuencia se observó que las niñas del Grupo de Observación conocen palabras con una variación mínima respecto de los niños.

Lo más difícil para estas niñas es el recuerdo inmediato de material no significativo a través de la repetición de series que van de dos a ocho dígitos en un lapso. Estas niñas repiten de dos a cuatro dígitos, pero en el momento de la prueba existe dificultad en comprender lo que se les pide. Conociendo la funcionalidad de las características de la memoria, si existe *una dificultad en la misma, se afectará directamente el aprendizaje escolar en su área de lecto — escritura*



Donde:

- | | |
|-------------------------|---------------------------|
| A. Comprensión Auditiva | F. Expresión Motora |
| B. Asociación Auditiva | G. Mem. Sec. Auditiva |
| C. Expresión Verbal | H. Integración Gramatical |
| D. Comprensión Visual | I. Mem. Sec. Visomotora |
| E. Asociación Visual | J. Integración Visual |

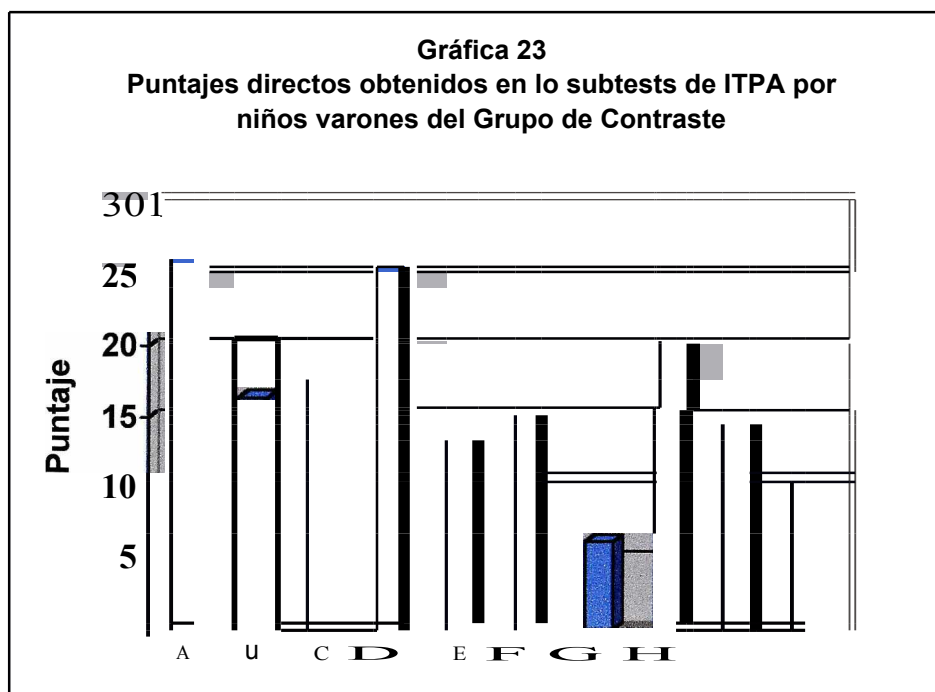
4.2.3 Rendimiento Global En Niños varones Del Grupo De

Contraste

Estos niños han obtenido una puntuación mayor de 29,8 en comprensión visual y una puntuación menor en memoria secuencial auditiva del 6,20. Se pone de manifiesto una falta de aptitud en esta última variable.

Ahora bien, ocurre que comprensión visual pertenece al canal *auditivo* vocal, esto *nos indica que estos niños eligen asertivamente* el dibujo relacionado al dibujo estímulo.

La memoria auditiva supone la capacidad para reproducir de alguna manera (oral o escrita) aquella información que hemos recibido a través del oído. Por sus características recalamos su importancia en el proceso de aprendizaje lecto — escritura.



Donde:

- | | |
|-------------------------|---------------------------|
| A. Comprensión Auditiva | F. Expresión Motora |
| B. Asociación Auditiva | G. Mem. Sec. Auditiva |
| C. Expresión Verbal | H. Integración Gramatical |
| D. Comprensión Visual | I. Mem. Sec. Visomotora |
| E. Asociación Visual | J. Integración Visual |

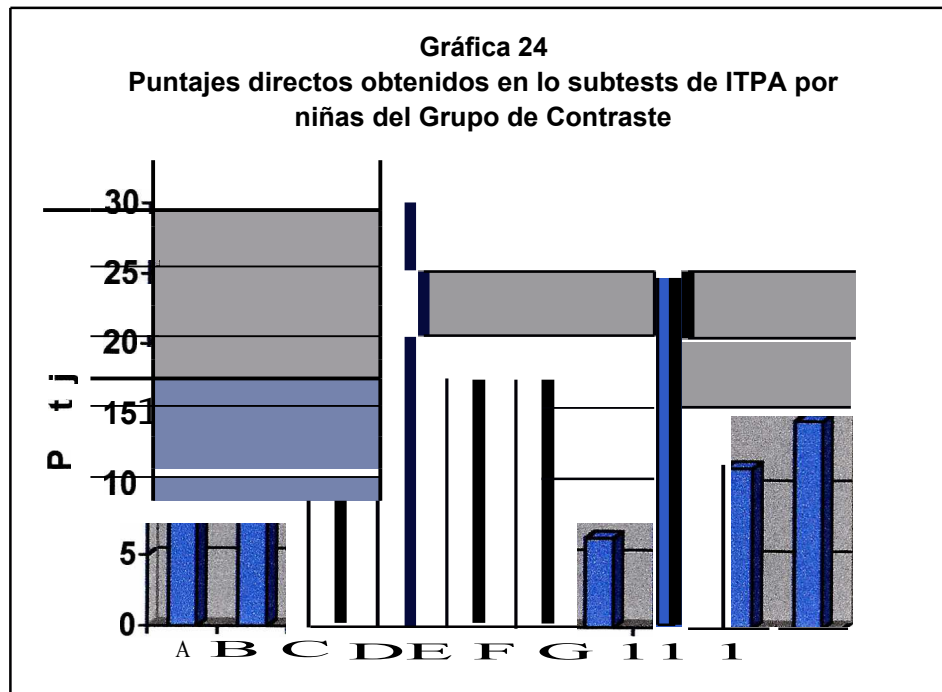
4.2.4 Rendimiento Global En Niñas Del Grupo Contraste

Estas niñas obtuvieron una puntuación mayor en Comprensión Visual del 29,5 y una puntuación menor en Memoria Secuencial auditiva del 6,33. Se pone de manifiesto, la falta de aptitud en esta variable.

Comprensión visual pertenece al canal auditivo vocal, este resultado nos indica que las niñas tienen habilidad de elegir el dibujo que se relaciona

al dibujo estímulo. También conocen mayor cantidad de símbolos visuales, esto lo demuestran mediante el almacenamiento de imágenes que luego los relacionan con objetos ya conocidos.

Lo más difícil para estas niñas es el recuerdo inmediato mediante series que van de dos a ocho dígitos, presentados en un lapso, esta situación dará lugar a problemas del lecto — escritura; por lo tanto será conveniente desarrollar programas en cuanto al aprendizaje de lecto — escritura.



Donde:

- | | |
|-------------------------|---------------------------|
| A. Comprensión Auditiva | F. Expresión Motora |
| B. Asociación Auditiva | G. Mem. Sec. Auditiva |
| C. Expresión Verbal | H. Integración Gramatical |
| D. Comprensión Visual | I. Mem. Sec. Visomotora |
| E. Asociación Visual | J. Integración Visual |

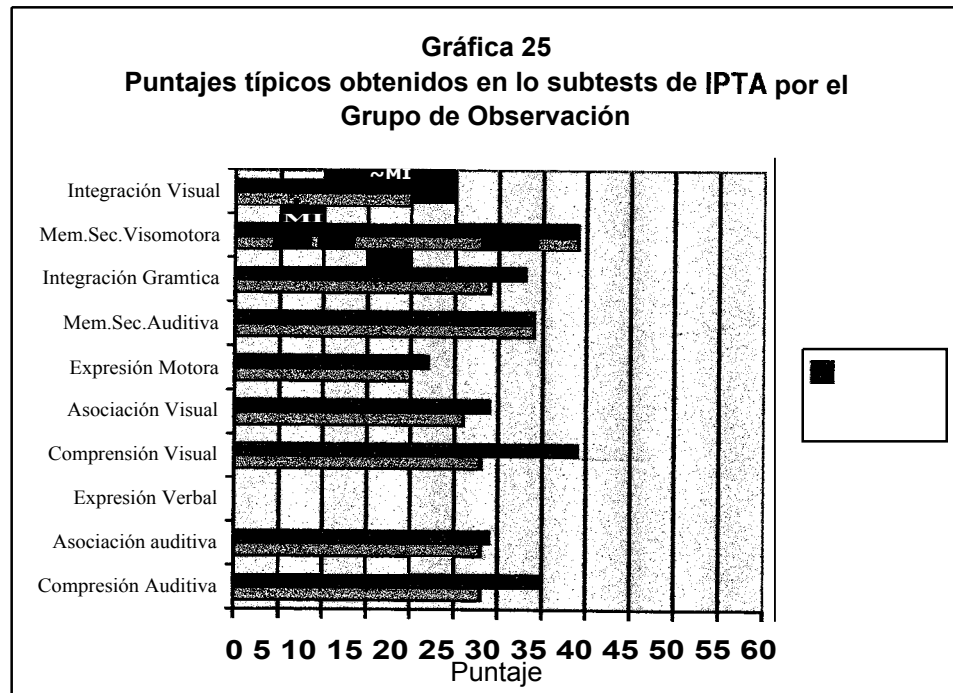
4.3 ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS DEL DESARROLLO GENERAL PSICOLINGÜÍSTICO DEL GRUPO DE OBSERVACIÓN

Los niños presentaron mayor rendimiento en todas las variables *aunque este puntaje es inferior a la media esperada.*

Cuando los niños están desprovistos de la necesaria estimulación o *esta ha sido insuficiente, se aprecia una repercusión desfavorable en su* desarrollo lingüístico, además de sus posibilidades de aprendizaje.

TABLA 1
RESUMEN DE PUNTUACIONES DIRECTAS OBTENIDAS EN LOS
SUBTEST DEL ITPA. POR EL GRUPO DE OBSERVACION

SUBTEST	NIÑAS	NIÑOS
Comprensión Auditiva	28	35
Comprensión Visual	28	39
Asociación Auditiva	28	29
Asociación Visual	26	29
Expresión Verbal	0	0
Expresión Motora	20	22
<i>Integración Gramatical</i>	29	33
Integración Visual	0	25
Memoria Secuencial Auditiva	34	34
Memora Secuencial Visomotora	39	39



Estudios realizados por la UNICEF, indican que existen instituciones que trabajan con un sistema de régimen cerrado caracterizado por ser represivo, provocando el aislamiento del menor con malos resultados posteriores, puesto que se presenta un cierto estancamiento en el desarrollo que posteriormente repercute en un serio atraso en áreas psicomotoras así como el habla y el lenguaje.

Melgar² sostiene que la evolución del lenguaje en el niño no es independiente del ambiente verbal en el que vive; el ambiente verbal estaría

compuesto por todas las personas que hablan a su alrededor de tal modo que la relación verbal es solo un aspecto de la relación global.

Otro aspecto importante que señala Melgar, trata de la retroalimentación que recibe el niño, rodear el aprendizaje del lenguaje del niño con comportamientos afectivamente gratificantes (mirar, reír, abrazar) resultaría en mejor desarrollo de habilidades.

Por consiguiente el precario desarrollo psicolingüístico de los niños *(as) del Grupo de Observación, se debería al régimen en el que viven además de la ausencia de estimulación asertiva.*

4.4 ANALISIS COMPARATIVO DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS DEL DESARROLLO GENERAL PSICOLINGUISTICO DEL GRUPO DE CONTRASTE

Realizando una síntesis comparativa de los niveles alcanzados por los grupos de niños y niñas, se destaca que las niñas obtuvieron mayor rendimiento. El lenguaje no es algo exterior al niño que tengamos que verter

en él, es una función que asimila de forma tan natural que Montessori, en el libro de Adoración Cruz lo califica de absorción.

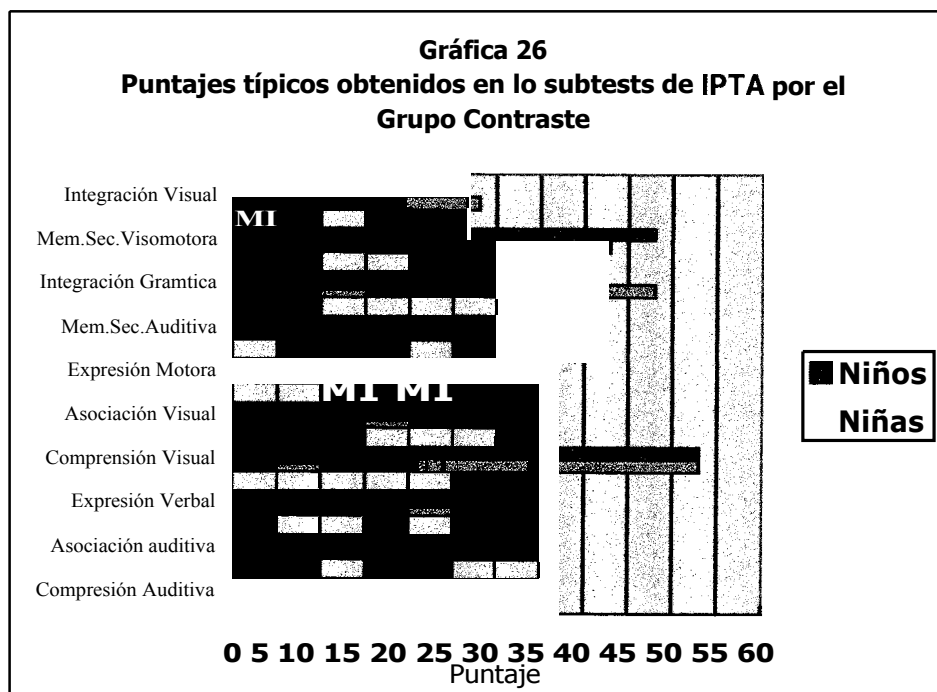
La madurez tiene un ritmo predeterminado, lo que algunos han dado en llamar reloj biológico. En este proceso tan vital se dividen dos aspectos; la aportación de información y la estimulación sensorio motriz, indispensable en la evolución del cerebro.

Según las observaciones realizadas en los niños que forman parte de *un núcleo familiar y viven en un ambiente normalmente estimulado, se puede* decir que presentan inmadurez solo por falta de experiencia. Al parecer existe un cierto sincronismo evolutivo entre la motivación afectiva y la madurez.

Para la evolución normal del niño que habla, es importante saber escuchar y contestar adecuadamente, antes que realizar muchos intentos de enseñarle contenidos.

TABLA 2
RESUMEN DE PUNTUACIONES TÍPICAS OBTENIDAS EN LOS
SUBTESTS IPTA, POR EL GRUPO CONTRASTE

SUBTEST	NIÑAS	NIÑOS
Comprensión Auditiva	37	37
Comprensión Visual	53	53
Asociación Auditiva	37	36
Asociación Visual	34	32
Expresión Verbal	25	26
Expresión Motora	31	30
Integración Gramatical	48	38
Integración Visual	28	20
Memoria Secuencia] Auditiva	33	33
Memora Secuencial Visomotora	43	48



A continuación se presentan los resúmenes de las puntuaciones obtenidas por los niños en estudio, en los subtests evaluados:

TABLA 3
RESUMEN DE PUNTUACIONES OBTENIDAS POR NIÑOS VARONES,
EN LOS SUBTEST DEL ITPA

SUBTEST	GRUPO DE OBSERVACION		GRUPO DE CONTRASTE	
	Puntuación directa	Puntuación Típica	Puntuación directa	Puntuación Típica
Comprensión Auditiva	17.33	35	26.4	37
Asociación Auditiva	14.66	33	16.5	36
Expresión Verbal	14.16	0	17.5	25
Comprensión Visual	21.16	39	25.83	50
Asociación Visual	11	31	13.16	33
Expresión Motora	14.5	28	15	30
Memoria Secuencial Audit.	7	35	6.16	33
Integración Gramatical	14.66	35	19.5	43
Memor.Secuen. Visomotora	10.5	41	14.33	48
Integración Visual	13.53	23	10.4	20

TABLA 4
RESUMEN DE PUNTUACIONES OBTENIDAS POR NIÑAS, EN LOS
SUBTEST DEL ITPA

SUBTEST	GRUPO DE OBSERVACION		GRUPO DE CONTRASTE	
	Puntuación directa	Puntuación Típica	Puntuación directa	Puntuación Típica
Comprensión Auditiva	8	26	28.5	37
Asociación Auditiva	8.83	27	17.5	37
Expresión Verbal	11.66	0	16.5	25
Asociación Visual	6.66	25	17.3	37
Expresión Motora	10	22	17.3	31
Memoria Secuencial Audit.	6.83	33	6.33	33
Integración Gramatical	9.66	29	25	48
Memor.Secuen. Visomotora	8	38	11.3	43
Integración Visual	10.5	20	14.7	27

4.5 ANALISIS PSICOLINGUISTICOS ENTRE EL GRUPO DE OBSERVACION Y EL GRUPO CONTRASTE

4.5.1 NIÑOS

4.5.1.1 Comprensión Auditiva

Según el análisis realizado ambos grupos se encuentran en un nivel medio, los niños del grupo de Observación presentan una puntuación típica de 35 y los niños del Grupo Contraste 37.

En el momento de realizar la prueba, los niños del Grupo de Observación responden luego de una tercera demostración, logrando asociar *el dibujo estímulo con la pregunta realizada; en cambio los del Grupo Contraste responden asertivamente luego de la primera demostración.*

La dificultad en la percepción auditiva da lugar a problemas de lectura.

TABLA 5
COMPARACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS Y TÍPICAS
ENTRE LOS GRUPOS DE OBSERVACIÓN Y CONTRASTE DE NIÑOS
VARONES, EN COMPRENSION AUDITIVA

<i>PUN TOS</i>	<i>GRUPO DE OBSERVACION</i>	<i>GRUPO DE CONTRASTE</i>
Puntuación directa	17 33	26.4
Puntuación típica	35	37

4.5.1.2 Comprensión Visual

El Grupo de Observación obtiene una puntuación típica de 39, lo cual *implica que está en la media*. En tanto, el *Grupo Contraste* obtiene un rendimiento superior a la inedia.

Los niños del Grupo Contraste manejan símbolos visuales mediante la elección del dibujo que tenga las mismas característica que el dibujo estímulo. Los niños del Grupo de Observación responden después de una segunda demostración, lo cual nos indica que existe cierta dificultad en la percepción visual.

TABLA 6
COMPARACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS Y TÍPICAS
ENTRE LOS GRUPOS DE OBSERVACIÓN Y CONTRASTE DE NIÑOS
VARONES, EN COMPRESION VISUAL

PUNTUACIONES GRUPO DE OBSERVACION GRUPO DE CONTRASTE



4.5.1.3 Asociación Auditiva

Basándonos en los resultados indicamos que los niños del Grupo de Observación obtuvieron un rendimiento inferior a la media y los del Grupo Contraste se encuentran en el nivel medio.

Los niños del Grupo de Observación no logran relacionar conceptos dados oralmente, existiendo dificultad en el manejo de símbolos lingüísticos.

Los niños del Grupo Contraste demuestran cierta capacidad en relacionar conceptos mediante analogías incompletas. Este subtest se encuentra en el canal auditivo vocal mediante el cual entra la información la misma que tiene que ser codificada.

La asociación auditiva es importante en el aprendizaje de la lectura porque exige una buena aptitud para la codificación.

TABLA 7
COMPARACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS Y TÍPICAS
ENTRE LOS GRUPOS DE OBSERVACIÓN Y CONTRASTE DE NIÑOS
VARONES, EN ASOCIACION AUDITIVA

<i>PUNTUACIONES</i>	<i>GRUPO DE OBSERVACION</i>	<i>GRUPO DE CONTRASTE</i>
Puntuación directa	14.66	16.5
Puntuación típica	33	36

4.5.1.4 Asociación visual

Basándonos en los resultados los niños del Grupo de Observación y los niños del grupo contraste obtuvieron un rendimiento menor al término medio.

En el caso de los niños del Grupo de observación se observó que presentan dificultad en reconocer y discriminar los estímulos visuales, asociándolos a experiencias anteriores, esta situación dará como resultado déficit en el aprendizaje escolar puesto que todos ellos se encuentran relacionados con la misma. Los niños del Grupo Contraste responden luego *de una tercera demostración logrando asociar los diferentes dibujos y eligiendo aquel que se relaciona con el dibujo estímulo* estos resultados no entraron dentro de las expectativas esperadas en la hora de la evaluación por eso es necesario tomarlo en cuenta, para que no influya negativamente en el desarrollo de los niños en su rendimiento escolar.

TABLA 8
COMPARACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS Y TÍPICAS
ENTRE LOS GRUPOS DE OBSERVACIÓN Y CONTRASTE DE NIÑOS
VARONES, EN ASOCIACION VISUAL

<i>INFLU</i>	<i>GRUPO DE OBSERVACION</i>	<i>GRUPO DE CONTRASTE</i>
--------------	-----------------------------	---------------------------

4.5.1.5 Expresión Verbal

Basándonos en los resultados obtenidos por los niños del Grupo de Observación, su puntuación directa es tan inferior que no se aproxima al mínimo de puntuación directa del test (15) y los niños de Grupo Contraste se

encuentran por debajo de lo esperado.

La expresión verbal entendida como fluidez, en ambos grupos adquiere niveles inferiores, la expresión es una necesidad vital del niño para que logre el equilibrio y, posteriormente llegar a ser creativo imaginativo y autónomo. En el momento de la evaluación los niños del Grupo de Observación *demonstraron pobreza en su vocabulario, limitándose a indicar palabras aisladas*, mientras que los niños del Grupo Contraste mencionaron algunas palabra relacionadas a frutas, animales y partes del cuerpo.

Como ya se sabe, al no lograr expresar la cantidad necesaria de palabras, su pensamiento y aprendizaje se limitan a cierto grado de desarrollo.

TABLA 9
COMPARACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS Y TÍPICAS
ENTRE LOS GRUPOS DE OBSERVACIÓN Y CONTRASTE DE NIÑOS
VARONES, EN EXPRESION VERBAL

	<i>GRUPO DE OBSERVACION</i>	<i>GRUPO DE CONTRASTE</i>
Puntuación directa	14.5	17.5
Puntuación típica	0	

4.5.1.6 Expresión Motora

Basándonos en los resultados, los niños del Grupo de Observación obtienen una puntuación inferior a la media y los niños del Grupo de Contraste se encuentran casi en la media

Los niños del Grupo de Observación prefieren comunicarse mediante expresiones corporales espontáneas y **gestuales**, en menor grado que los niños del Grupo Contraste. Este último grupo prefiere expresarse mediante el habla, ya que sus respuestas motoras tienden a ser rígidas.

El lenguaje gestual muchas veces sustituye al lenguaje oral, dando *lugar a expresar mediante movimientos la imaginación para luego reforzar el habla.*

En los niños evaluados, al no encontrarse en el nivel medio de *resultados, su pensamiento y aprendizaje se limitan a cierto grado de desarrollo que no alcanza el requerido en toda comunicación.*

TABLA 10
COMPARACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS Y TÍPICAS
ENTRE LOS GRUPOS DE OBSERVACIÓN Y CONTRASTE DE NIÑOS
VARONES, EN EXPRESION MOTORA

	<i>GRUPO DE OBSER</i>	<i>ON GRUPO) DE CONTRASTE</i>
Puntuación directa	14.5	18
Puntuación típica	28	30

4.5.1.7 Integración Gramatical

Los niños del Grupo de Observación se encuentran en un nivel menor *al término medio y los niños del Grupo Contraste obtienen un nivel mayor de rendimiento.*

Los niños del Grupo Contraste tienen cierta habilidad para completar

oraciones mediante dibujos que representan al estímulo visual, mientras que los niños del Grupo de Observación tienen dificultad en integrar las oraciones, apoyadas en dibujos que representan estímulos visuales..

Lo que se pretende en esta evaluación es conocer si existe o no uso correcto del lenguaje, desde el punto de vista sintáctico.

TABLA 11
COMPARACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS Y TÍPICAS
ENTRE LOS GRUPOS DE OBSERVACIÓN Y CONTRASTE DE NIÑOS
VARONES, EN INTEGRACIÓN GRAMATICAL

<i>PUNTUACIONES</i>	<i>GRUPO DE OBSERVACION</i>	<i>GRUPO DE CONTRASTE</i>

4.5.1.8 Integración Visual

Basándonos en los resultados obtenidos indicamos que ambos grupos se encuentran en un nivel inferior al término medio.

Los niños del Grupo de Observación reconocen los dibujos y los integran con dibujos ya conocidos, esto se realiza en un lapso determinado. Por su parte, los niños del Grupo Contraste confunden los dibujos, tienen dificultad en reconocer los mismos y prefieren no responder o demoran al hacerlo. Como ya sabemos la percepción visual es un proceso mental de *organización que es suministrada por vías visuales, integrando ciertos*

acontecimientos a experiencias anteriores. Cuando existe falencia en esta área se afecta de manera directa el aprendizaje escolar.

TABLA 12
COMPARACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS Y TÍPICAS
ENTRE LOS GRUPOS DE OBSERVACIÓN Y CONTRASTE DE NIÑOS
VARONES, EN INTEGRACION VISUAL

<i>P_{INTE}</i>	<i>GRUPO DE OBSERVACION</i>	<i>GRUPO DE CONTRASTE</i>
Puntuación directa	13.53	10.4
Puntuación típica	23	20

4.5.1.9 Memoria Secuencial Auditiva

Los resultados indican que ambos grupos se encuentran en un nivel menor de rendimiento.

Estos niños tienen dificultad en recuperar secuencias de números de 2 a 8 dígitos presentados a una velocidad de 2 por segundo. Los niños del Grupo de Observación logran repetir de forma insegura hasta 4 números, mientras que los niños del Grupo Contraste repiten 4 números sin que confundan la secuencia de números.

La memoria auditiva supone la capacidad para reproducir de manera oral o escrita aquella información que se ha recibido a través del oído. Por su

funcionalidad podemos observar la importancia tan decisiva que tienen en el proceso de la lecto escritura.

TABLA 13
COMPARACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS Y TÍPICAS
ENTRE LOS GRUPOS DE OBSERVACIÓN Y CONTRASTE DE NIÑOS
VARONES, EN MEMORIA SECUENCIAL AUDITIVA

PUN	ONI	GRUPO DE OBSERVACION	GRUPO DE CONTRASTE

4.5.1.10 Memoria Secuencial Viso-Motora

Basándonos en los resultados que obtuvieron los niños en ambos grupos, llegamos al siguiente análisis: los niños del Grupo de Observación obtuvieron un nivel de rendimiento mayor al término medio, y los niños del Grupo Contraste un nivel superior de rendimiento.

Los niños del Grupo Contraste tienen la habilidad de reproducir de *memoria dibujos presentados en un lapso de segundos en secuencias de 1 a 4* dibujos. Los niños del Grupo de Observación requieren más tiempo en la realización de la prueba.

La memorización tiene una importancia fundamental en lo que se refiere a la lecto escritura dentro del aprendizaje escolar.

TABLA 14
COMPARACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS Y TÍPICAS
ENTRE LOS GRUPOS DE OBSERVACIÓN Y CONTRASTE DE NIÑOS
VARONES, EN MEMORIA SECUENCIAL VISOMOTORA

<i>PUNTUACIONES</i>	<i>GRUPO DE OBSERVACION</i>	<i>GRUPO DE CONTRASTE 1</i>
---------------------	-----------------------------	-----------------------------

4.5.2 NIÑAS

4.5.2.1 Comprensión Auditiva

El análisis cuantitativo indica que las niñas del Grupo de Observación *se encuentran en un nivel de desarrollo inferior a la media* y las niñas del Grupo Contraste se encuentran en un nivel mayor a la media.

Las niñas del grupo de Observación responden positivamente solo después de una tercera demostración, es decir que ante la pregunta realizada señalan el dibujo correcto de forma insegura.

Por su parte, las niñas del Grupo Contraste responden después de la primera demostración. Cuando realizan la evaluación, presentan capacidad de recepcionar estímulos auditivos y relacionarlos con estímulos visuales.

Una adecuada percepción auditiva se convierte en la vía maestra del lenguaje, por lo que cualquier alteración a este nivel, da lugar a problemas de lecto-escritura.

TABLA 15
COMPARACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS Y TÍPICAS
ENTRE LOS GRUPOS DE OBSERVACIÓN Y CONTRASTE DE NIÑAS,
EN COMPRENSION AUDITIVA

<i>GRUPO DE OBSERVACIÓN</i>	<i>GRUPO DE OBSERVACIÓN</i>	<i>UN GRUPO DE CONTRASTE</i>
Puntuación directa	8	28.5
Puntuación típica	26	37

4.5.2.2 Comprensión Visual

El análisis cuantitativo indica que las niñas del grupo de Observación se encuentran en un nivel inferior de desarrollo y las niñas del Grupo Contraste se encuentran en un nivel de desarrollo superior a la media.

Las niñas del Grupo Contraste tienen habilidad para comprender símbolos visuales, eligiendo aquel que se relacione al dibujo est

ímulo, *y respondiendo asertivamente después de la primera demostración.*

En el momento de la evaluación las niñas del grupo de Observación *requieren de más explicaciones para responder y luego relacionan dibujos incorrectos.*

En el aprendizaje de la lecto escritura se requiere comprender símbolos visuales. Si existe alguna dificultad en este subtest, se limita el aprendizaje.

TABLA 16
COMPARACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS Y TÍPICAS
ENTRE LOS GRUPOS DE OBSERVACIÓN Y CONTRASTE DE NIÑAS
EN COMPRESION VISUAL

PLIN	ACION S	GRUPO DE ORSEREACION	GRUPO) DE CONTRISTE

4.5.2.3 Asociación Auditiva

El análisis cuantitativo nos indica que las niñas del Grupo de Observación se encuentran en un nivel de desarrollo inferior a la media, mientras que las niñas del grupo Contraste se encuentran en un nivel de desarrollo medio.

Las niñas del grupo Contraste muestran capacidad en relacionar *conceptos mediante el uso de símbolos lingüísticos después de la primera demostración*, esto lo podemos observar en el uso de analogías verbales incompletas.

Las niñas del Grupo de Observación responden después de una cuarta

demostración, esta dificultad es importante tomarlo en cuenta porque en el aprendizaje de la lectura tiene que haber una buena aptitud para la codificación de material fonético.

TABLA 17
COMPARACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS Y TÍPICAS
ENTRE LOS GRUPOS DE OBSERVACIÓN Y CONTRASTE DE NIÑAS,
EN ASOCIACIÓN AUDITIVA

PUNTAJES	GRUPO DE OBSERVACION	GRUPO DE CONTRASTE
	8.83	17.5
	27	37

4.5.2.4 Asociación Visual

El análisis cuantitativo nos indica que las niñas del Grupo de Observación se encuentran en un nivel de rendimiento inferior a la media y las niñas del Grupo Contraste se encuentran en un nivel de rendimiento medio.

Las niñas del Grupo Contraste eligen asertivamente el dibujo que está más próximo al dibujo estímulo, en otras palabras tienen capacidad para relacionar símbolos visuales con experiencias anteriores.

Las niñas del Grupo de Observación presentan dificultad en reconocer *el dibujo que se relaciona con el dibujo estímulo, esta situación dará como*

resultado déficit en el aprendizaje escolar puesto que todos ellos se encuentran relacionados con la misma.

TABLA 18
COMPARACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS Y TÍPICAS
ENTRE LOS GRUPOS DE OBSERVACIÓN Y CONTRASTE DE NIÑAS,
EN ASOCIACION VISUAL

PUNT	CS	NIÑAS	GRUPO DE OBSERVACION	GRUPO DE CONTRASTE
------	----	-------	----------------------	--------------------

4.5.2.5 Expresión Verbal

El análisis cuantitativo indica que las niñas del Grupo de Observación tienen una puntuación directa tan inferior que no se aproxima al mínimo de puntuación directa asignada en la tabla de resultados del test (15). En tanto, las niñas del Grupo Contraste se encuentran en un nivel menor de rendimiento respecto a la media.

Las *niñas del Grupo de Observación en el momento de la prueba* muestran falta de interés, lo cual evidencia inmadurez. Por otra parte, estas niñas no reciben estimulación externa lo cual provoca que su vocabulario sea reducido pese a los estímulos visuales presentados a la hora de la prueba.

Cuando no se logra expresar la cantidad necesaria de palabras, el

pensamiento y aprendizaje se limitan a cierto grado de desarrollo.

TABLA 19
COMPARACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS Y TÍPICAS
ENTRE LOS GRUPOS DE OBSERVACIÓN Y CONTRASTE DE NIÑAS,
EN EXPRESION VERBAL

PUNTUACION	GRUPO DE OBSERVACION	GRUPO DE CONTRASTE
Puntuación directa	11,66	17.5
Puntuación típica	0	25

4.5.2.6 Expresión Motora

Basándonos en los resultados encontrados, ambos grupos se encuentran en un nivel de rendimiento menor a la media.

Las respuestas motoras de estas niñas fueron rígidas por lo que prefirieron la expresión verbal, mediante la cual dan a conocer sus pensamientos e intereses. La expresión motora en muchas situaciones se convierte en expresión de la imaginación.

TABLA 20
COMPARACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS Y TÍPICAS
ENTRE LOS GRUPOS DE OBSERVACIÓN Y CONTRASTE DE NIÑAS,
EN EXPRESION MOTORA

PUNTUACIONES	GRUPO DE OBSERVACION	GRUPO DE CONTRASTE
Puntuación directa	10	17.3
Puntuación típica	22	31

4.5.2.7 Integración Gramatical

Las niñas del Grupo Contraste presentaron un nivel de rendimiento superior al término medio, mientras que las niñas del Grupo de Observación se encontraron en un nivel inferior la media.

Estos resultados muestran la habilidad de las niñas del Grupo *Contraste para completar frases* apoyadas en dibujos, también poseen un amplio vocabulario que facilita su aprendizaje del lenguaje, respondiendo correctamente luego de una primera demostración. Por su parte las niñas del Grupo de Observación presentaron dificultad en el momento de la evaluación, ya que durante el desarrollo de este rango de edad, las niñas deberían usar frases de seis a ocho palabras, además definir palabras simples porque en esta edad su lenguaje es en general gramatical.

TABLA 21
COMPARACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS Y TÍPICAS
ENTRE LOS GRUPOS DE OBSERVACIÓN Y CONTRASTE DE NIÑAS,
EN INTEGRACION GRAMATICAL

<i>1 TIPO DE NIÑAS</i>	<i>GRUPO DE OBSERVACION</i>	<i>GRUPO DE CO. TRASTE</i>

4.5.2.8 Integración Visual

Las niñas del Grupo Contraste obtuvieron un puntaje que las sitúa en el nivel medio, mientras que las niñas del Grupo de Observación obtuvieron

un nivel de rendimiento inferior a la media esperada.

Las niñas del grupo contraste integran los dibujos conocidos, con *dibujos de relativa* complejidad. Las *niñas del grupo de Observación* no logran integrar imágenes visuales debido la ausencia de estimulación visual, porque para poder integrar se requiere conocer, mientras que las niñas del Grupo Contraste tienen estimulación del entorno familiar

TABLA 22
COMPARACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS Y TÍPICAS
ENTRE LOS GRUPOS DE OBSERVACIÓN Y CONTRASTE DE NIÑAS,
EN INTEGRACION VISUAL

PUNTAJES	GRUPO DE OBSERVACIÓN	GRUPO DE CONTRASTE

4.5.2.9 Memoria Secuencial Auditiva

Las niñas del Grupo Contraste y el grupo de observación se encuentran *en un nivel inferior ala media esperada.*

En ambos grupos existe dificultad en el momento de repetir los *números mediante la memoria inmediata.* La *cuestión de la memorización* tiene una importancia fundamental en lo que se refiere a los aprendizajes escolares. Las niñas del Grupo de Observación requieren de más tiempo para

reproducir de memoria los números presentados en una secuencia de 8 dígitos.

TABLA 23
COMPARACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS Y TÍPICAS
ENTRE LOS GRUPOS DE OBSERVACIÓN Y CONTRASTE DE NIÑAS,
EN MEMORIA SECUENCIAL AUDITIVA.

<i>(OMS</i>	<i>GRUPO)E OBSERVACION GRUPO DE CONTRASTE</i>
-------------	---

4.5.2.10 Memoria secuencial visomotora

Las niñas del Grupo de Contraste obtuvieron un puntaje que las sitúa en un nivel medio y las niñas del Grupo de Observación se situaron en un nivel menor a la media esperada.

. Las niñas del Grupo Contraste manejan adecuadamente la memoria *mediante la reproducción de dibujos presentados en un lapso, los mismos que* aumentan en dificultad. Las niñas del Grupo de Observación requieren más explicaciones para la realización de la prueba.

La memorización tiene una importancia fundamental en lo que se refiere a la lecto escritura dentro del aprendizaje escolar.

TABLA 24
COMPARACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS Y TÍPICAS
ENTRE LOS GRUPOS DE OBSERVACIÓN Y CONTRASTE DE NIÑAS,
EN MEMORIA SECUENCIAL VISOMOTORA

NIÑAS	GRUPO DE OBSERVACION	GRUPO DE CONTRASTE
Puntuación directa	8	11.3
Puntuación típica	38	43

CAPITULO V :

5. CONCLUSIONES

Las aptitudes psicolingüísticas entendidas como condiciones básicas en la formación de las capacidades, también se relacionan con la capacidad de comprender. Las relaciones entre la estructura del lenguaje y la estructura cognitiva se hacen manifiestas por medio del acto de hablar y de comprender el habla.

- Los niños y niñas institucionalizados que viven en el hogar Virgen de Fátima (*Grupo de Observación*) demostraron aptitudes adecuadas en su desarrollo en lo referente a comprensión auditiva, comprensión visual y memoria secuencial viso motora.
 - Sin embargo, estos mismos niños y niñas demostraron menor aptitud cuando se trató de formas de expresión (gestual y verbal). De la calidad de la expresión depende de la comunicación interactiva y los problemas expresivos generalmente tienen dos orígenes: a) Trastorno de tipo neurológico; y b) Deficiencia en el lenguaje por privación o ausencia de refuerzos - estímulos *necesarios para el desarrollo del habla*. En *el caso de los niños en estudio* se tuvo el antecedente médico de que ninguno manifestó problemas neurológicos, en consecuencia esta diferencia en la expresión bien pudo tener sus bases en ausencia de refuerzos adecuados para el desarrollo del lenguaje.
-

- En cuanto al grado de desarrollo psicolingüístico entre niños institucionalizados (Grupo de Observación) y niños que integran un núcleo familiar (Grupo Contraste), se encontró que existen *g*ados de diferencia bastante significativos: Cualitativa y cuantitativamente los niños institucionalizados presentaron menor desarrollo que los niños del Centro Parvulario. Las destrezas en estos últimos *se concentraron en la capacidad de obtener significados de símbolos visuales de manera inmediata, completar frases y repetir series de hasta ocho dígitos.*
 - En el caso de los niños varones institucionalizados, si bien la valoración reflejó datos equivalentes a la media, estos no fueron del todo índices de un desarrollo desfavorable. Este último dato llevó a la conclusión que estos niños pudieron estar desprovistos de la necesaria estimulación desde edades muy tempranas o quizás este ha sido insuficiente.
 - Cuando se comparó el desarrollo psicolingüístico en las niñas institucionalizadas y las niñas del centro parvulario, las diferencias se hicieron mucho más significativas: El desarrollo de las aptitudes psicolingüísticas en las niñas institucionalizadas fue notablemente inferior en relación con las niñas del centro parvulario, e inclusive inferior a los niños varones de ambos grupos. *Asimismo, cabe destacar que las niñas del centro parvulario tuvieron un rendimiento superior no solo con relación a las niñas institucionalizadas, sino también a los niños varones de ambos grupos.*
-

- Por otra parte, en lo referente a la comparación del desarrollo psicolingüístico entre niños y niñas institucionalizados (Grupo de Observación), fueron los niños Institucionalizados los que obtuvieron mayor rendimiento en todas las variables de estudio, con relación a las niñas institucionalizadas. Así se pudo observar que estas niñas presentaron dificultad al relacionar conceptos *presentados visualmente con un dibujo estímulo, al repetir series de números, al relacionar conceptos mediante símbolos lingüísticos y así sucesivamente* al resto de las pruebas a las que fueron sometidas. Conociendo que a partir del periodo verbal existe un estrecho paralelismo entre el desarrollo de la afectividad y el de las funciones intelectuales, no se produce nunca una acción totalmente intelectual (los sentimientos intervienen mediante los intereses y los valores). Según esta investigación las niñas institucionalizadas son víctimas de las circunstancias porque la institución al ser un establecimiento carente de *diferentes tipos de estímulos, retarda la madurez de estas niñas y afecta su desarrollo del lenguaje.*
 - **De la misma forma** al comparar el grado de desarrollo psicolingüístico entre niños y niñas del centro parvulario (Grupo Contraste), se observó variaciones interesantes: En comprensión auditiva, comprensión visual y asociación auditiva, ambos grupos demostraron buenas cualidades. En expresión verbal, expresión motora y memoria secuencial auditiva, ambos grupos mostraron
-

dificultades que les situaron por debajo del nivel medio. Por otra parte, es importante destacar que las niñas mostraron una habilidad buena y superior a los varones en integración gramatical. Sin embargo ellas presentaron dificultades en asociación visual e integración visual, aunque su rendimiento fue de todas maneras superior a los varones. Finalmente, los varones, mostraron *buena capacidad y superior habilidad en memoria secuencia] visomotora, con relación a las niñas.*

- Así se puede concluir que los niños y niñas tanto los institucionalizados como los *del centro parvulario, dentro de lo que es el Proceso Receptivo, demostraron buenas habilidades para comprender lo que se ve y se oye.*
 - Los niños y niñas del centro parvulario se encontraron en mejor situación en el Proceso de Organización, que aquellos que viven institucionalizados. Es decir que niños y niñas de la Institución Virgen de Fátima tuvieron dificultad en el manejo de analogías, símbolos lingüísticos y en relacionar conceptos que se presentaron visualmente.
 - Todos los niños, tanto del centro parvulario como los institucionalizados tuvieron dificultades en el Proceso Receptivo, sin embargo los niños del parvulario mostraron ciertas habilidades mejores que los institucionalizados.
-

- Los niños y niñas del centro parvulario demostraron buen grado de desarrollo dentro del Proceso de Integración o Cierre, a diferencia de aquellos institucionalizados, que presentaron dificultades..
- Ambos grupos de niños: institucionalizados y del centro parvulario, tuvieron problemas en lo que se refiere al desarrollo del Proceso de Memoria Secuencial, aunque existió ligera diferencia entre los niños institucionalizados que presentaron un mejor grado de desarrollo que los del centro parvulario.

Como se sabe cuando los niños se encuentran institucionalizados por largos períodos, muestran con frecuencia disminución en el desarrollo psico social.

En todo caso la privación psicosocial implicaría una notable falta de oportunidades de estimulación que derivaría en deficiencia en la ejercitación de las habilidades necesarias para los aprendizajes básicos además de evidenciarse falta de interés por el aprendizaje.

Cuando estos factores se conjugan además con pobres relaciones *afectivas las consecuencias se hacen más severas, en todo caso la calidad del cuidado que se brinda dentro de la institución, influye poderosamente en el desarrollo.*

En el Hogar Virgen de Fátima, se observó un hecho importante: la presencia de diversas personas que interactúan con los niños, unos que

pertenece a la Institución y otros que, con fines investigativos visitan frecuentemente la institución. Al parecer este flujo de personas repercute negativamente en el desarrollo de los niños.

En cuanto al proceso de maduración, debe decirse que existe relación entre maduración y aprendizaje. El grado de aprendizaje depende del grado *de maduración, misma que debe ser emocional en el sentido de poseer* repertorios de adaptación a situaciones nuevas así como madurez para el aprendizaje.

En general no todos los niños están maduros para aprender, existen diferencias en cada niño puesto que hay evidencias con la presente investigación que los niños del parvulario presentan una maduración mayor que los niños institucionalizados.

La dificultad en la maduración de los niños de la institución puede *tener como etiología problemas de privación psico social asociados* a dificultades emocionales derivadas de una precaria relación entre el medio ambiente y el niño.

Factores relacionados a la calidad de comunicación en un medio motivan o disminuyen la posibilidad del lenguaje en el niño. El lenguaje de los adultos proporciona modelos abundantes, adecuados y variados para entablar comunicación y son más efectivos cuando los adultos interactúan

con los niños dentro del circuito "Feed back".

Esto quiere decir que el desarrollo lingüístico adecuado del niño resulta del saber escuchar y contestar del adulto; por lo mismo el forzar a un niño en el desarrollo del lenguaje resulta inútil y hasta perjudicial. En la institución por lo general existen actitudes de indiferencia frente a las *situaciones mencionadas*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajuriaguerra, Juan. (1976). *"Manual de Psiquiatría Infantil"*. Brazil: Cultoix.
- Berdicewski, Neva Milicid. (1993). *"Prueba de Funcionas Básicas"*. Chile: Galdoc.
- Berjan, Jhon. (1980). *"Psicología Educativa"*. Noruega: Limusa.
- Berriers, Elizabeth. (1985). *"El Lenguaje Pre- Escolar"*. México : Trillas.
- Beuchat, Cecilia; Lira, Cecilia. (1994). *"Creatividad y Lenguaje"*. Chile: Paidós.
- Canelas, Francisca. (1986). *'Metodología de la Investigación"*. Colombia: OMS.
- Castañón, Ricardo. (1987). *"De la Neurona a la Persona"*. Bolivia: CIEH Investigaciones.
- Fraisse, Paul. (1980). *"Lenguaje, Comunicación y Decisión"*. Argentina: Limusa.
- García, Vidal; Martínez, Miguel. (1990). *"Programas de Desarrollo Individual"*. España: EOS.
- Gardner, Howard. (1987). *"Arte, Mente y Cerebro"*. Argentina: Paidós.
- Hernandez Sampuri, Roberto. (1987). *'Metodología de la Investigación"*. México: Mac Graw-Hill.
- Jordán, Dale. (1975). *"La Dislexia en el Aula"*. México: Paidós.
- Juarez Sanchez, Adoración. (1998). *"El niño que Habla"*. España: Ciencias de la Educación Pre-Escolar.
- Liublinskia. (1971). *"Desarrollo Psíquico del Niño"*. México: Grijalbo.
- Mendel, William. (1974). *"Niños con Dificultades en el Habla"*. Argentina: Kapelusa.
- Melgar de Gonzales, María. (1994). *"Cómo detectar al Niño con Problemas del Habla"*. México: Trillas.
- Meyer, William. (1968). *"La Psicología Evolutiva y el Proceso de la Educación"*. Argentina: Troquel.
- Miller, George. (1969). *"Lenguaje y Comunicación"*. Argentina: Amorroiti.
-

- Mínisterio de Desarrollo Humano. (1995). *"Menores Institucionalizados"*. Bolivia.
- Osgod, Charles; Sebeok, Thomas. (1974). *"La Psicolinguística"*. Argentina: Planeta.
- Papalia, Diane. (1990). *"Desarrollo Humano"*. México: Mac-Graw Hill.
- Piaget, Jean. (1992). *"Los Seis Estudios de Psicología"*. : Blacavo.
- Piaget, Jean. (1969). *"Introducción a la Psicolinguística"*. Argentina: Proteo.
- Philips, Dale. (1980). *"Desarrollo del Lenguaje en un Enfoque Lingüístico"*. México: Trillas.
- Pinto Tapia, Birmark. (1998). *"Neuropsicología de los Problemas de Aprendizaje"*. Bolivia: Punto Cero.
- Quiroz, Julio; Della, Matilde. (1984). *"La Dislexia en la Niñez"*. México: Paidós.
- Sanchez Tapia. (1995). *"Taller de Entrenamiento a Niños Institucionalizados"*. Tesis para optar al Grado de Licenciatura en Psicología. Universidad Católica Boliviana.
- Tucson, Jesús. (1987). *"Introducción a la Lingüística"*. España: Barcanous.
- UNICEF. (1970). *"los Menores en Bolivia"*. Edi. Universitaria.
- UNICEF. (1985). *"La Niñez Abandonada en Bolivia"*. Ministerio de Desarrollo Humano.
- Woolfolk, Anita. (1996). *"Psicología Educativa"*. México: Prentice Hall.
-

ANEXOS

**ANEXO 1 : TALLER DE PREVENCIÓN DE
PROBLEMAS Y ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE**

ANEXO 2 PERFIL DE APTITUDES

1 Taller de Prevención de Problemas y Estimulación del Lenguaje

1.1 INTRODUCCIÓN

Este taller de prevención está orientado a facilitar la no-aparición de *posibles alteraciones*.

Con la intervención estimuladora del lenguaje oral contribuimos al desarrollo de las capacidades necesarias para la lectura.

Este taller de prevención estimuladora lingüística está realizado para que trabaje dentro del aula, conjuntamente con el educador.

También va dirigido a los niveles de educación infantil y primeros niveles de educación primaria (4 a 6 años) ya que en esta etapa es cuando se produce en los niños un desarrollo muy rápido del lenguaje y el inicio de la adquisición lectora.

1.2 Propuesta de la Investigación

Sobre las *conclusiones* de la investigación, se *establecen* consideraciones respecto al Taller de Creatividad y Lenguaje.

Porqué un programa?

Este programa se propone con el fin de encontrar un instrumento que sea sencillo, fácil de aplicar y, sobre todo, se adecue a las exigencias y demandas de un grupo de características como:

Niños que no reciben estimulación de su entorno, específicamente niños institucionalizados.

1.3 Taller de Creatividad y Lenguaje

1.3.1 Objetivo

Proponer un programa de estimulación psicolingüística que beneficie a menores institucionalizados.

Lograr que el niño *desarrolle toda* su potencialidad lingüística.

1.3.2 Estructura del programa

El programa se desarrollará 3 días a la semana durante un mes, en un *horario conveniente* a los niños. Cada sesión tendrá una duración de *dos* horas. Constará de 10 actividades en total, distribuidas de acuerdo a un plan

establecido, y con reuniones de evaluaciones que tendrán una duración de 2 *meses aproximadamente* después de cada dos *sesiones*.

1.3.3 Justificación del programa

El programa de estimulación psicolingüística estará estructurado con el fin de estimular el desarrollo del lenguaje, poniendo énfasis en procesos receptivos, asociativos y expresión verbal, los cuales son necesarios al interior de un proceso de desarrollo del lenguaje.

Para los niños un programa de estimulación psicolingüístico, es darle al *niño* la *oportunidad de crear por medio del lenguaje ya sea oral o escrito* y a la vez guiarlos hacia el conocimiento de formas lingüísticas que lo retroalimente y que enriquezca su espíritu.

Este programa pretende garantizar condiciones de estimulación que permitan desarrollar las potencialidades de niño.

1.3.4 Descripción de la actividad

- Primeramente se debe crear un ambiente propicio, para lo cual son *necesarios dos aspectos: libertad y confianza*. Los niños que asisten al taller lo hacen libremente y donde se respire un clima de confianza. Así en el taller se juega, se ríe, se escucha, se trabaja y se crea.

- Planificar una lectura para cada sesión, que sea corta y con un lenguaje sencillo, para facilitar la comprensión y evitar *distracciones*.

ACTIVIDAD A

TEMA : Juntando colores

EXPLICACIÓN :- Los niños eligen un color, preferiblemente de su ⁴ *agrado. Se explicará con un ejemplo.*

Amarillo es _____

Amarillo es *el color del sol*

- Crean expresiones a partir de un color

Azul es el cielo recién lavado

- Forman oraciones con los colores.

Crean poemas usando colores (para esta actividad formar grupos pequeños de 2 a 3 niños)

MATERIALES

Papel lustroso

Libros de poemas.

ACTIVIDAD B:

- TEMA "Adivina, adivina buen adivinador"
- EXPLICACION : - Sentados en círculo recuerdan algunas *adivinanzas*
- Sacan de un sobre una adivinanza y juegan entre ellos
 - *Crean su propio libro de adivinanzas, mediante dibujos incompletos.*

- MATERIALES Libro de adivinanzas
- Libro de dibujos, revistas

Adivinanzas sobre frutas: Una niña colorada

de muy grande corazón

tiene mil hijitos

pegados al corazón

(La sandía)

ACTIVIDAD LIBRE

Después de cada dos sesiones, se realizará una que será denominada Actividad Libre, la cual tendrá las siguientes características:

Los niños buscan palabras que a su juicio suenan bien, en su idioma.

Ej : Risa

- Con algunas palabras elegidas, realizar oraciones.

MATERIALES

Cartulina y marcadores

ACTIVIDAD D:

TEMA

Preguntas, preguntas y más preguntas

EXPLICACION : - Los niños comentan lo que es una *pregunta*

- Observan qué características propias tienen (Tono de voz, signos de interrogación)

- Inventan preguntas, a partir de láminas recortadas de revistas viejas:

Preguntas divertidas: ¿Porqué los payasos ríen con la nariz?

Preguntas tristes: ¿Porqué hay niños con hambre

Preguntas a un animal: Caracol, ¿no te cansas de andar siempre *con* tu casita encima?

Preguntas a las flores: Rosa, ¿porqué tienes espinas?

Preguntas a un fenómenos de la naturaleza: Lluvia, ¿por r qué eres tan llorona?

Preguntas poéticas: ¿De qué conversa el agua con las olas que *revientan de risa*?

Esta actividad se realiza en dos grupos grandes de niños

MATERIALES

Cartuliria, marcadores

ACTIVIDAD LIBRE:

Después de las dos sesiones se realiza una actividad libre.

Actividad C: Juegos lingüísticos

Actividad D: Expresión verbal

Objetivo.

- Lograr la estimulación lingüística mediante la expresión verbal

ACTIVIDAD E

TEMA

Hoy nos metemos en el paisaje.

EXPLICACION :

- Se le presenta una lámina con paisajes evocadores.
- Observan atentamente un silencio

- Cierran los ojos y escuchan al profesor: "Ahora nos trasladaremos *con nuestras* mentes a *este lugar* que ustedes han observado. Piensen en silencio".

- | | |
|--------------------------|-----------------------|
| ¿Les gusta estar allí? | ¿Cómo se sienten? |
| ¿Qué ruidos se escuchan? | ¿Qué olores perciben? |
| ¿Qué colores ven? | ¿Qué flores observan? |
| ¿Qué animalitos hay? | ¿Hay ríos, lagunas? |
| ¿Porqué están allí? | ¿Cómo se sienten? |

- Abren los ojos y contemplan de nuevo las láminas.

- Comienzan a relatar, en función a las preguntas realizadas.

MATERIALES Revistas, libros

ACTIVIDAD F

TEMA Miremos los dibujos

EXPLICACION - Reconocen un objeto esencial que *presentan* dos dibujos similares.

- Localizan un objeto que responde a unas características.

- Localizan *y enumeran animales, flores, etc., que aparecen en* tina lámina.

- Subrayan o redondean letras, números, palabras en un texto con un *modelo*.

- Realizan, mediante grupos de tres, dibujos de figuras sobrepuestas.

El niño del lado tendrá que adivinar qué objetos están sobrepuestos.

MATERIALES

Libros, figuras

ACTIVIDAD LIBRE

Actividad E : Memoria secuencial auditiva

Actividad F: Memoria visual

Objetivos.

- Estimular la percepción visual de los niños del hogar.

ACTIVIDAD G

TEMA

Creando un personaje con tiza.

EXPLICACION : - Dibujan con tiza sobre una cartulina, de *acuerdo* con las *indicaciones* ;pe da *el* educador:

"Erase una vez una cara redonde que tenía los ojos muy pequeñitos, orejas grandes y en la punta, labios gruesos, nariz respingada, pestañas muy enrosacadas, un lunar en la nariz y una espinilla en el cuello".

- Muestran sus dibujos

- Cuentan qué es, qué hace, etc.

MATERIALES Tizas, Hojas de cartulina tamaño carta

ACTIVIDAD H

TEMA Disfracemos a los personajes

EXPLICACION : - Reciben hojas con figuras para crear *personajes*.

- Crean dos personajes, combinando libremente los elementos de la hoja.

- Inventan una historia, luego la cuentan.

- Tienen un máximo de 10 minutos en inventar y 5 para contar.

MATERIALES Hojas bond

ACTIVIDAD LIBRE

Actividad G: Memoria motora

Actividad H: Fluidez Verbal

Objetivos.

- Estimular la coordinación auditivo vocal.

ACTIVIDAD I

TEMA

Reconociendo los sonidos

EXPLICACION

- Enumeran (con los ojos cerrados) objetos *existentes en un determinado espacio (superficie de la mesa, habitación en que se encuentran), y que previamente ha manipulado.*

- Observan lo que ocurre en la calle o en el patio, a través de la ventana, describiendo a continuación todo lo que ha visto.

- En grupos de tres, los niños inventarán un cuento y el mismo será *relatado por el otro niño.*

- Trabajan con una grabadora que tenga sonido de animales, instrumentos musicales, los cuales serán reconocidos por los niños.

- Reconocen objetos arrojados al piso (lápiz, hojas, llaves, goma, caja de fósforos, campanilla, clavos y trozos de madera).

- Imitan sonidos de animales

- Reconocen la ubicación de la fuente de sonido o ruido, señalando la *dirección de donde provienen.*

MATERIALES

Objetos diversos

Grabadora

ACTIVIDAD J

TEMA	Empecemos con la U
EXPLICACIÓN :	- Observan una hoja que les entrega la educadora
	- Eligen la letra que más les guste
	- La <i>recortan y' pegan en una hoja en blanco</i>
	- Sugieren diversos comienzos para un cuento é
MATERIALES	Cartulina, marcadores

ACTIVIDAD LIBRE

Actividad I: Memoria Auditiva

Actividad J: Expresión verbal

Objetivo.

- Lograr el reconocimiento de los estímulos visuales y auditivos
- Que *los niños puedan* aumentar su vocabulario.

Hasta este momento, que ya se realizaron varias actividades, existe una noción clara de las habilidades y aptitudes de los niños. Es importante una constante retroalimentación de los mismos.

1.3.5 Métodos

Técnicas de Grupo: (Pasos a seguir por la persona encargada del taller)

- o Previa a la realización de la actividad, preparar el tema y los *materiales necesarios para ejecución de la actividad.*
- o Formar grupos de 2 a 3 niños como máximo
- o *Desarrollar* la actividad con los niños.
- o Realizar una síntesis conclusiva de lo aprendido en la actividad realizada.
- o Preparar un informe escrito de la forma cómo se llevó a cabo la actividad.
- o En un pequeño grupo, *realizar una evaluación del progreso del* programa, sobre los aspectos favorables o perjudiciales. Esto se lo realiza después de cada dos actividades.
- o Colorear preguntas en el pizarrón para que cada uno de los participantes pueda poner sus ideas. Puede ser aplicado a cuentos, analizando y reflexionando.

1.4 Planilla del Proceso de Actividades

Esta planilla servirá para llevar adecuadamente las sesiones, porque permitirá conocer, mediante una reflexión, los aspectos perjudiciales, conocer las habilidades y aptitudes de los niños. Esto facilitará una retroalimentación apropiada para el desarrollo de los menores.

I. Consigna

1) Coloca en un círculo las respuestas que reflejan más fielmente tu opinión:

- a) Todos tienen la *oportunidad de* expresar lo *que piensan*
- b) Unos cuantos captar, las actividades *adecuadamente*
- c) *Parece* que *todos* están *contentos* con las actividades
- d) Todos participan activamente.

2) Qué habilidades o capacidades he encontrado en los niños y niñas

- a) Logran retener poemas cortos
- b) Son creativos
- c) Forman oraciones sencillas
- d) Realizan dibujos mostrados anteriormente

3) Qué dificultades encontré en los niños y niñas

a) Desinterés en las actividades

b) Problemas de retención auditiva

c) Problemas de relacionar un conjunto de dibujos con el dibujo
estímulo

d) Dificultad en la memoria inmediata.

II. Consigna:

Contesta las siguientes preguntas de la forma más veraz.

1. Cuáles fueron, según tu opinión, los puntos débiles de la
metodología

2. Qué cambios sugieres para un próximo taller.

3. Cómo detectan problemas en el desarrollo de un niño pre-escolar?

PERFIL DE APTITUDES - INSTITUCIÓN

PUNTUACIONES DEL ITPA												PUNT. TÍPICA
NIVEL REPRESENTATIVO						NIVEL AUTOMÁTICO						
COMPRENSIÓN		ASOCIACIÓN		EXPRESIÓN		INTEGRACIÓN		MEMORIA SECUENCIAL		TEST DM<<ARD		
Auditiva	Visual	Auditiva	Visual	Verbal	Motora	Gramatical	Visual	Auditiva	Visual	Integración Auditiva		
											64	
											60	
											56	
											52	
											48	
											44	
											40	
											36	
											32	
											28	
											24	
											20	
											16	
											12	
											8	
											4	

RESUMEN DE PUNTUACIONES

SUBTEST	NIVEL REPRESENTATIVO						NIVEL AUTOMÁTICO					
	AUDITIVO-VOCAL			VISO-MOTOR			AUDITIVO-VOCAL			VISO-MOTOR		
	PUNT. DIRECTA	PUNT. DE EDAD	PUNT. TÍPICA	PUNT. DIRECTA	PUNT. DE EDAD	PUNT. TÍPICA	PUNT. DIRECTA	PUNT. DE EDAD	PUNT. TÍPICA	PUNT. DIRECTA	PUNT. DE EDAD	PUNT. TÍPICA
COMPRENSIÓN AUDITIVA	12.66	3-1	31.5									
COMPRENSIÓN VISUAL				15-08	4-9	33.5						
MEMORIAS VISOMOTORA										9.25	5-7	39
ASOCIACIÓN AUDITIVA	11.74	3-7	28.5									
MEMORIAS AUDITIVA							6.91	3-10	34			
ASOCIACIÓN VISUAL				8.83	3-4	27.5						
INTEGRACIÓN VISUAL										12.01	-	12.5
EXPRESIÓN VERBAL	12.91	--										
INTEGRACIÓN GRAMATICAL							12.16	3-11	31			
EXPRESIÓN MOTORA				12.25	3	21						
Test Complementario INTEGRACIÓN AUDITIVA							○	○	○			

BALES

SUMA DE PUNTUACIONES DIRECTAS	113.8
PUNTUACIONES COMPUESTAS EPL	3-2

SUMA DE PUNTUACIONES TÍPICAS	258
MEDIA DE PUNTUACIONES TÍPICAS	12.25

PERFIL DE APTITUDES - PARVULARIO

PUNTUACIONES DEL ITPA											
NIVEL REPRESENTATIVO						NIVEL AUTOMÁTICO					
COMPRENSION		ASOCIACION		EXPRESION		INTEGRACION		MEMORIA SECUENCIAL		TEST ORIENTADO	PUNT. TIP.
Auditiva	Visual	Auditiva	Visual	Verbal	Motora	Gramatical	Visual	Auditiva	Visual	Integración Auditiva	
											64
											60
											56
											52
											48
											44
											40
											36
											32
											28
											24
											20
											16
											12
											8
											4

RESUMEN DE PUNTUACIONES

SUBTEST	NIVEL REPRESENTATIVO						NIVEL AUTOMÁTICO					
	AUDITIVO-VOCAL			VISO-MOTOR			AUDITIVO-VOCAL			VISO-MOTOR		
	PUNT. DIRECTA	PUNT. DE EDAD	PUNT. TIPICA	PUNT. DIRECTA	PUNT. DE EDAD	PUNT. TIPICA	PUNT. DIRECTA	PUNT. DE EDAD	PUNT. TIPICA	PUNT. DIRECTA	PUNT. DE EDAD	PUNT. TIPICA
COMPRENSION AUDITIVA	27.45	5-1	37									
COMPRENSION VISUAL				26.66		53						
MEMORIA S. MIMA										12.81	6-8	45.5
ASOCIACION AUDITIVA	17	5	36.5									
MEMORIA S. AUDITIVA							6.24	3-10	33			
ASOCIACION VISUAL				15.23	4-7	33						
INTEGRACION VISUAL										12.55	-	24
EXPRESO VERBAL	17	3-3	25.5									
INTEGRACION GRAMATICAL							22.25	6-7	24			
EXPRESION MOTORA				16.15	3-7	30.5						
Test Complementario INTEGRACION AUDITIVA												

VALORES GLOBALES

SUMA DE PUNTUACIONES DIRECTAS 174.3

PUNTUACIONES COMPUESTAS EPL 4.4

SUMA DE PUNTUACIONES TIPICAS 361

MEDIA DE PUNTUACIONES TIPICAS 16.15

ITPA...Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas

CUADERNO DE ANOTACION

Apellidos	Nombre	Sexo (V ó M)
Lugar de nacimiento	Provincia	Año Mes Día
Lugar de residencia	Provincia	Fecha de examen
Centro escolar	Curso o grado	Fecha de nacimiento
Otros datos de interés:		Edad
..... Examinador:		

1. COMPRESION AUDITIVA



MATERIAL: Cuaderno ilustrado núm. 1

LÍMITE: 3 fracasos consecutivos

Demostraciones:

- a) — 1 2 3 5 6
 b) — 1 2 3 4 5 6

Fragmento 1

- (1) — 1 2 3 4 5
- (2) — 1 a 3 4 5 6
- (3) — 1 2 3 4 5 6
- (4) — 1 2 3 4 151 6
- (5) — 1 2 3 4 5 6
- (6) — 2 3 4 5 G
- (7) — 1 2 3 4 5 6
- (8) — 1 2 a 4 5 6
- (9) — 2 3 4 5 6
- (10) — 1 3 4 5 6
- 1 2 a 4 5 G
- (12) — 1 2 3 4 5 6
- (13) — 1 2 a 4 5 6
- (14) — 1 2 3 4 5 6
- (15) — 1 2 3 4 5 6
- (16) — 1 2 3 4 151 6
- (17) — 1 2 3 4

Fragmento 2

- (18) — 1 2 3 4 5 6
- (19) — 1 2 4 5 6
- (20) — 1 2 3 4 5 G
- (21) — 1 2 3 4 5 G
- (22) — 2 3 4 5 6
- (23) — 2 3 4 5 6
- (24) — 2 3 4 5 6
- (25) — 2 3 4 5 6
- (26) — 3 4 5 6
- (27) — 1 2 3 4 5 6
- (28) — 1 2 3 4 5 6
- (29) — 1 2 3 4 5 6
- (30) — 1 2 3 4 5 6
- (31) — 1 2 4 5 6
- (32) — 1 2 3 4 5 6
- (33) — 1 3 4 5 6
- (34) — 1 2 3 4 5 6

Fragmento 3

- (35) — 1 2 3 4 5 6
- (36) — 2 3 4 5 G
- (11) — 1 2 3 4 1 5
- (38) — 1 2 3 4 5 E
- (39) — 1 2 3 4 5 6
- (10) — 1 2 4 5 G
- (41) — 1 2 3 4 5 G
- (42) — 1 2 3 4 5 6
- (43) — 5 6
- (44) — 1 2 3 5 6
- (45) — 1 2 4 5 6
- (44) — 1 2 3 4 5 6
- (7) — 1 2 3 4 5 G
- (48) — 1 2 3 4 5 6 1
- (35) — 1 121 3 4 5 G
- (50) — 1 2 3 4 6



MATERIAL: Cuaderno ilustrado núm. 2

LÍMITE: 3 fracasos consecutivos

Demostración: a) — 1 2 3 **2**

Demostración: b) — 1 2 **3** 4

- (1) — 1 2 3 4
- (2) — 1 2 3 4
- (3) — 1 2 3 **4**
- (4) — 1 2 3 4
- (5) — 1 2 **3** 4
- (6) — 1 **2** 3 4
- (7) — **1** 2 3 4
- (8) — **1** 2 3 4
- (9) — 1 2 3 4
- (10) — 1 2 3 4
- (11) — 1 2 3 4
- (12) — **1** 2 3 4
- (13) — 1 2 **3** 4
- (14) — 1 2 **3** 4

- (15) — 1 2 3
- (16) — 1 2 3 4
- (17) — 1 2 3 4
- (18) — 1 2 3 4
- (19) — 1 2 3 4
- (20) — 1 2 3 4
- (21) — 1 2 3 4
- (22) — 1 2 **3**
- (23) — 1 2 **3**
- (24) — 1 2 **3** 4
- (25) — 1 2 **3** 4
- (26) — 1 2 **3** 4
- (27) — 1 **2** 3 4
- (2m) — 1 2 3 4

- (29) — 3 4
- (30) — 3 4
- (31) — 1 2 3 1 4
- (32) — 1 2 3 4
- (33) — 1 2 3 4
- (34) — 4
- (35) — 1 2 3 **4**
- (36) — **1** 2 3 4
- (47) — 2 **4**
- (38) — 2
- (39) — 1 2 3 **4**
- (40) — 2 **3** **1**

3. MEMORIA SECUENCIAL VISOMOTORA

MATERIAL: Cuaderno ilustrado núm. 3

LÍMITE: 3 fracasos consecutivos

Hoja de dibujo en página siguiente

- | | | |
|---|---|--|
| Demostraciones:
a)
b)
c)
d) | (1) —
(2) —
(3) —
(4) —
(5) —
(6) —
(7) —
(8) —
(9) —
(10) —
(11) —
(12) —
(13) — | (14) —
(15) —
(16) —
(17) —
(18) —
(19) —
(20) —
(21) —
(22) —
(23) —
(24) —
(25) —
(26) — |
|---|---|--|

4. ASOCIACION AUDITIVA

P.D.

MATERIAL: Lectura directa de los elementos en el Manual

LÍMITE: 3 fracasos consecutivos

Demostración: a) ----- Demostración: b) -----

- | | | |
|------------|------------|---------------------|
| (1) ----- | (15) ----- | (29) ----- |
| (2) ----- | (16) ----- | (30) ----- |
| (3) ----- | (17) ----- | (39) ----- |
| (4) ----- | (18) ----- | (32) ----- |
| (5) ----- | (19) ----- | (33) ----- |
| (6) ----- | (20) ----- | (34) ----- |
| (7) ----- | (21) ----- | (35) ----- |
| (8) ----- | (22) ----- | (1 <i>i</i>) ----- |
| (9) ----- | (23) ----- | (37) ----- |
| (10) ----- | (24) ----- | (38) ----- |
| (11) ----- | (25) ----- | (39) ----- |
| (3) ----- | (26) ----- | (40) ----- |
| (13) ----- | (27) ----- | |
| (14) ----- | (28) ----- | |

5. MEMORIA SECUENCIAL AUDITIVA

MATERIAL: Lectura directa de los elementos en esta Floja

LÍMITE: 3 fracasos consecutivos

Demostraciones: a) ----- 2 · 5; b) ----- 3 · 1

- | | | | | | | | | | |
|------------|---|---|------------|---|---|---|---|---|-----------|
| (1) ----- | 9 | 1 | 15 | 7 | 4 | 8 | 3 | 5 | 5 |
| (2) ----- | 7 | 9 | (16) ----- | 2 | 9 | 6 | 1 | 8 | 3 |
| ----- | 1 | 1 | (17) ----- | 5 | 2 | 4 | 9 | 3 | 6 |
| ----- | 4 | 9 | (18) ----- | 4 | 7 | 3 | 8 | 1 | 5 |
| ----- | 2 | 8 | (19) ----- | 6 | 9 | 5 | 7 | 2 | 8 |
| ----- | 7 | 3 | (20) ----- | 3 | 6 | 1 | 9 | 2 | 7 - 7 |
| ----- | 3 | 5 | (21) ----- | 5 | 3 | 6 | 9 | 7 | 8 - 2 |
| (8) ----- | 8 | 2 | (22) ----- | 8 | 1 | 6 | 2 | 5 | 9 - 3 |
| (9) ----- | 6 | 9 | (23) ----- | 2 | 7 | 4 | 1 | 8 | 3 - 6 |
| (10) ----- | 4 | 7 | (24) ----- | 4 | 9 | 6 | 3 | 5 | 7 - 1 |
| (11) ----- | 6 | 1 | (25) ----- | 3 | 1 | 9 | 2 | 7 | 4 - 8 - 8 |
| (12) ----- | 5 | 2 | (26) ----- | 9 | 6 | 3 | 8 | 5 | 1 - 7 - 2 |
| (13) ----- | 3 | 1 | (27) ----- | 4 | 7 | 3 | 1 | 6 | 2 - 9 - 5 |
| (14) ----- | 5 | 9 | (28) ----- | 8 | 2 | 5 | 9 | 3 | 6 - 4 - 1 |

MATERIAL: Cuaderno Ilustrado núm. 1

LÍMITE: 3 fracasos consecutivos

Demostración I:
 la) — 1
 lb) — 1 2 3 4

- (9) — 1 2 3 MI
- (2) — 1 2 3 4
- (3) — 1 2 3 4
- (4) — 1 2 3 4
- (5) — 1 2 3 4
- (6) — 1 2 3 4
- (7) — 1 2 3 4
- (8) — 1 3 4
- (9) — 1 2 3 4
- (10) — 1 2 3 4
- (11) — 1 2 3 4
- (12) — 1 2 3 4
- (13) — 1 2 3 4
- (14) — 1 2 3 4
- (15) — 1 2 3 4
- (16) — 1 2 3 4

- (17) — 1 2 3 4
- (18) — 1 2 3 4
- (19) — 1 2 3 4
- (20) — 1 2 3 4

Demostración II:
 ia) — 1 3 4
 ib) — 1 3 4

- (21) 2 3 4
- (22) 3 4
- (23) — 1 2 3 4
- (24) — 1 3 4
- (25) — Q 2 3 4
- (26) 4
- (27) — 1 2 4

- (28) — 1 2 3 4
- (29) — 1 2 3 4
- (30) — 1 3 4
- (31) — 1 2
- (32) — 1 2 3 4j
- (33) — 1 2 3 4
- (34) — 1 2 3 4
- (35) 2 3 4
- (36) — 1 2 3
- (37) — 1 2 3 4
- (38) — 1 2 3 4
- (39) — 1 2 3 4
- (40) — 1 2 3 4
- (41) — 1 2 3 4 5
- (42) — 1 2 3 4

7. INTEGRACION

MATERIAL: Cuaderno ilustrado núm. 3

LÍMITE: No existe

- Hojas de dibujos en las dos páginas siguientes
- Plantillas transparentes de corrección
- Cronómetro con segundero
- Lápiz de color

Demostración: _____
 Gallos/Gallinas

 Peces

Botellas

Martillos/Serruchos

Perros



8. EXPRESION
(Fluidez Léxica)

P.D.

MATERIAL: Cuaderno **ilustrado** núm. 3
Cronómetro

LÍMITE: No existe

<p>Elemento 1 (Demostración): PALABRAS</p> <p>$P_1 =$</p>	<p>Elemento 2: PARTES DEL CUERPO</p> <p>$P_2 =$</p>
<p>Elemento 3: ANIMALES</p> <p>$P_3 =$</p>	<p>Elemento 4: FRUTAS</p> <p>$P_4 =$</p>

MATERIAL: Cuaderno ilustrado núm. 1

LÍMITE: 3 fracasos consecutivos

Demostración: — (Camas)

- | | |
|--|---|
| <p>(1) — (Delante)</p> <p>(2) — (Perros)</p> <p>(3) — (Alegre)</p> <p>(4) — (Encima)</p> <p>(5) — (Sin sombrero)</p> <p>(6) — (Ladrando)</p> <p>(7) — (Abierta)</p> <p>(8) — (Ha caído / Se ha..)</p> <p>(9) — (Abiertos)</p> <p>(10) — (Abajo)</p> <p>(11) — (Pescadería)</p> <p>(12) — (Puesto)</p> <p>(13) — (Escrito)</p> <p>(14) — (Pintor)</p> <p>(15) — (Ninguna)</p> <p>(16) — (Mayor / más grande)</p> <p>(17) — (Casi vacío)</p> | <p>(18) — (Suyas)</p> <p>(19) — (Vaca)</p> <p>• (20) — (Ultimo)</p> <p>• (21) — (Segundo)</p> <p>(22) — (Anchos)</p> <p>(23) — (Japonesa)</p> <p>(24) — (Cuenten / hayan contado)</p> <p>(25) — (Después)</p> <p>(26) — (De pié)</p> <p>(27) — (Cada uno)</p> <p>(28) — (Actriz)</p> <p>(29) — (Triple)</p> <p>• (30) — (Inútil)</p> <p>• (31) — (Peor)</p> <p>(32) — (Incompleto)</p> <p>(33) — (Londinense)</p> |
|--|---|

OBSERVACIONES SOBRE ANTECEDENTES DEL NIÑO O SOBRE EL DESARROLLO DE LA PRUEBA

MATERIAL: Cuaderno ilustrado núm. 2

1.imurri; No existe

Demostraciones:

- a) — Martillo: Imitación de la acción de golpear
 b) — Jarra y vaso: Acción de echar agua / Acción de beber

(1) — Peine y espejo

- a) — Mover la mano como peinándose.
 b) — Sostener espejo o palma ante la cara como mirándose.

(2) — Cámara

- a) — Acción de enfocar.
 b) — Acción de «disparar».

(3) — Clarinete

- a) — Llevar a la boca y soplar.
 b) — Mover los dedos «tecleando».

— Estetoscopio

- a) — Colocar (manos hacia las orejas).
 b) — Auscultar (movimientos sobre el cuerpo).

(5) — Teléfono

- a) — Descolgar y escuchar (acercar a la oreja).
 b) — Marcar (en dial o teclado).

(6) — Cuchillo y tenedor

- a) — Pinchar o cortar usando una ruano.
 b) — Id. con ambas manos (manejo de ambos instrumentos a la vez).
 c) — Llevar a la boca.

(7) — Pasta y cepillo

- a) — Quitar tapón.
 b) — Apretar tubo.
 c) — Limpiar dientes (movimiento en vaivén de la mano).

(8) — Guitarra

- a) — Cogerla y sujetarla (ponerla en posición).
 b) — Puntear o pulsar cuerdas.

(9) — Pomo

- a) — Girar (en una sola dirección).
 b) — Tirar o empujar como para abrir (sólo si puntuó en a).

— Grifo

- a) — Movimiento de abrir el grifo.
 b) — Cualquier indicación de utilizar agua.
 c) — Acción de cerrar el grifo.

Vela y cerillas

- a) — y/o raspar.
 b) — Aproximar a la vela.
 c) — Apagar (soplando o con movimiento brusco de la mano).

(12) — Sobre, papel y lápiz

- a) — Movimiento de escribir.
 b) — Acción de doblar y embuchar.
 c) — Pegar sobre.
 d) — Acción de pegar un sello.

(13) — Batidora

- a) — Cascar huevos.
 b) — Echarlos (directamente o utilizando el cuenco) usando ambas manos.
 c) — Tirar cáscaras o enchufar batidora (cualquiera de las dos o ambas).
 d) — Introducir batidora en su vaso.

(14) — Prismáticos

- a) — Colocar ante los ojos (las dos manos).
 b) — Mirar (movimiento lateral de la cara).

(15) — Hilo y aguja

- a) — Tirar del hilo (dos manos).
 b) — Cortar hilo (tijera, dedos o dientes).
 c) — Coger aguja (dos dedos).
 d) — Enhebrar (movimiento coordinado ambas manos).
 e) — Gesto de coser (sólo si puntuó en a, b, c y d).

ti

Nota: Consultar el Manual para una especificación de los criterios; (le puntuación).

