

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento

**El desarrollo morfosintáctico en niños
con retraso de lenguaje: evaluación e
intervención en el contexto escolar**

Tesis Doctoral presentada por
D^a Ana María Moreno Santana

noviembre de 1997

Nota a la presente edición:

El original de esta Tesis Doctoral fue redactado en un procesador de textos incompatible con el formato requerido para esta edición en CD-Rom, por lo que rogamos sepan disculpar las alteraciones tipográficas que se hayan podido producir al transformar la primera versión.

A Javier y Ana

Después del esfuerzo que exige la redacción final de la tesis, cuesta vencer el pudor y trascender del plano académico al personal, pero no puedo evitar la necesidad de buscar algún lugar para expresar algunos de los pensamientos y sentimientos que me han acompañado durante la realización de este trabajo, sobre todo porque soy consciente de que, en numerosas ocasiones, fueron el motor o freno de su progreso.

He podido comprobar y compartir la idea de que la realización de una tesis es un trabajo solitario por las sensaciones que experimenta la persona durante el tiempo en que la lleva a cabo. Esta «soledad» afecta, sobre todo, a los sentimientos de inseguridad, estrés, cansancio, temor, angustia, culpabilidad familiar, desánimo, etc.

He padecido, como muchos, esas sensaciones, pero he podido ir las venciendo gracias a una serie de personas y circunstancias que me han ayudado a seguir adelante. En unos casos, dedicando parte de su tiempo a animarme y echarme una mano en lo que necesitara en ese momento; en otros, aceptando calladamente las consecuencias domésticas de esta situación o bien haciéndome ver que la «bajonas» eran etapas normales que yo sería capaz de superar.

Me siento deudora, por tanto, de un grupo de personas y quiero aprovechar esta ocasión para expresarles, en unas breves líneas, mi más profundo agradecimiento.

Javier y Ana ocupan un lugar destacado en este grupo, ya que, sin poseer la capacidad de análisis y comprensión de la situación que dan los años, han sabido aceptar (entre otras cosas) las ausencias, despistes y nerviosismo propios de un trabajo que absorbe tanto física y psicológicamente. Tras este periodo les prometo una tregua que me permita estar más cerca de

ellos.

Los integrantes del equipo de investigación del que emanó esta tesis merecen, en segundo lugar, mi gratitud más sincera, destacando sobremanera la figura personal y profesional de nuestro director, Víctor.

Siempre he sido consciente de que he tenido una dirección privilegiada. Víctor me ha demostrado que es, ante todo, un amigo más que un director académico, y esto es algo que deseo subrayar. Su calidad humana, unida a su entusiasmo y profesionalidad por los temas del lenguaje, le han permitido rodearse de personas fieles y con deseos de aprender, entre las cuales me incluyo. Él sabe cuánto me costó, hace dos años, pedir quedarme en un segundo plano dentro del trabajo que teníamos dentro del equipo, para poder compaginar la crianza de Ana con la finalización de esta tesis. Concluida la segunda de estas tareas, creo que lo mejor que desde aquí puedo ofrecerle es mi reincorporación activa al grupo de investigación y mi plena disponibilidad para futuros proyectos.

Mercedes, Isabel y Olga nos ayudaron a llevar a cabo el programa y lo enriquecieron con sus sugerencias y reflexiones en las horas dedicadas al seguimiento del mismo.

Con Vicky compartí muchas decisiones y horas de transcripciones, además de que me fue proporcionando las notas necesarias para utilizar el programa SALT. Ella, junto a Juan, Delia y Lila, supo de mis esfuerzos y eso hizo que creyera en mis posibilidades.

De la misma manera, Carmina, Mariló, Ana, Gloria y Capi han seguido muy de cerca mis avances y retrocesos anímicos y experimentales. En ocasiones también han sido jueces de la idoneidad o no de la redacción de algunos apartados, pero de su contribución destacaría, sobre todo, el apoyo y la comprensión constantes que me han hecho sentir.

Me consta que Jose ha sufrido, como el que más, mis desalientos, sobrecargas y demandas de colaboración en el terreno personal y profesional. Si bien sus múltiples responsabilidades le imposibilitaron seguir, como le hubiera gustado, más de cerca mi trabajo, me brindó su experiencia y conocimientos en

las ocasiones que lo necesité. A él debo agradecer, igualmente, que empleara un número considerable de horas en mejorar el diseño y contenido de la redacción final del trabajo. Su aportación, por tanto, ha sido decisiva para la conclusión del mismo y por ello espero ser capaz de demostrarle mi reconocimiento en las pequeñas cosas que conforman nuestro día a día.

Lógicamente, quedan muchas personas por añadir a esta lista: compañeros y compañeras de esta y de otras universidades, maestras, niños, familiares, amigos y amigas... De todos ellos me he acordado al escribir estas líneas.

A todos, pues, muchísimas gracias.

Índice

INTRODUCCIÓN

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I. EL LENGUAJE INFANTIL

I.1 Teorías explicativas sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje

I.1.1. El conductismo

I.1.2. El innatismo

I.1.3. El cognitivismo

I.1.4. El interaccionismo

CAPÍTULO II. LENGUAJE INFANTIL Y MORFOSINTAXIS

II.1. La morfosintaxis en los estudios sobre el lenguaje infantil

II.2. Secuencia evolutiva del desarrollo morfosintáctico

II.2.1. Secuencia de adquisición en otras lenguas

II.2.2. Secuencia de adquisición del español

CAPÍTULO III. EL RETRASO DEL LENGUAJE

III.1. El retraso simple

III.2. El retraso moderado

III.3. El retraso grave

CAPÍTULO IV. LA EVALUACIÓN DE LA MORFOSINTAXIS

IV.1. Objetivos de la evaluación

IV.2. Contenidos de la evaluación

IV.3. Procedimientos de evaluación

IV.3.1. Pruebas estandarizadas del lenguaje

IV.3.2. Pruebas no estandarizadas del lenguaje

IV.3.3. Análisis de muestras de lenguaje

CAPÍTULO V. LA INTERVENCIÓN EN LAS DIFICULTADES MORFOSINTÁCTICAS

V.1. Bases teóricas de los programas de intervención

V.2. Presupuestos teóricos del programa «Acentejo»

V.3. Sugerencias para la intervención en morfosintaxis

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO VI. PROPÓSITOS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VII. MÉTODO

VII.1. Sujetos

VII.2. Diseño

VII.3. Procedimiento

VII.3.1. Elección del instrumento de evaluación

VII.3.2. Procedimiento de evaluación

VII.3.3. Programa de intervención

CAPÍTULO VIII. RESULTADOS

VIII.1. Resultados de la evaluación inicial

VIII.1.1. Diferencias entre los resultados obtenidos en las distintas variables dependientes en función de la variable independiente *zona de residencia*

VIII.1.2. Diferencias entre los resultados obtenidos en las distintas variables dependientes en función de la variable independiente *edad*

VIII.1.3. Diferencias entre los resultados obtenidos en las distintas variables dependientes en función de la variable independiente *sexo*

VIII.2. Resultados de los análisis comparativos entre la evaluación inicial y final

VIII.2.1. Análisis de medias y frecuencias

VIII.2.2. Análisis efectuados con el SPSS/PC+

VIII.2.2.1. Diferencias entre los resultados de los sujetos del grupo control

VIII.2.2.2. Diferencias entre los resultados de los sujetos del grupo experimental

VIII.2.2.2.1. Influencia del programa de intervención en los resultados obtenidos en las distintas variables dependientes en función de la variable independiente *zona de residencia*

VIII.2.2.2.2. Influencia del programa de intervención en los resultados obtenidos en las distintas variables dependientes en función de la variable independiente *edad*

VIII.2.2.2.3. Influencia del programa de intervención en los resultados obtenidos en las distintas variables dependientes en función de la variable independiente *sexo*

VIII.2.2.3. Repercusión del programa de intervención en cada una de las variables independientes

VIII.2.2.3.1. Efectos del programa de intervención en los resultados obtenidos en las distintas variables dependientes en función de la variable independiente *zona de residencia*

VIII.2.2.3.2. Efectos del programa de intervención en los resultados obtenidos en las distintas variables dependientes en función de la variable independiente *edad*

VIII.2.2.3.3. Efectos del programa de intervención en los resultados obtenidos en las distintas variables dependientes en función de la variable independiente *sexo*

CAPÍTULO IX. DISCUSIÓN

CAPÍTULO X. CONCLUSIONES

CAPÍTULO XI. REFLEXIONES PARA UNA PSICOPEDAGOGÍA DEL LENGUAJE ORAL

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

ANEXO I. CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO

ANEXO II. PROTOCOLO DE EVALUACIÓN

ANEXO III. MUESTRA DE LENGUAJE Y SELECCIÓN DEL SALT

ANEXO IV. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

ANEXO V. TABLAS DE FRECUENCIAS

APÉNDICES

Introducción

Desde siempre el lenguaje oral ha sido objeto de gran atención, llegándose a convertir en uno de los primeros y más importantes temas de reflexión por tratarse del medio con el que los seres humanos se comunican entre sí, al tiempo que constituye el principal instrumento con el que las personas dan forma a sus pensamientos y a sus sentimientos.

Precisamente, el contacto con otros pueblos que hablaban una lengua diferente hizo que nuestros antepasados se plantearan el lenguaje como algo que, si bien era natural en el ser humano, obedecía a distintas reglas en las variadas comunidades de hablantes. El problema de la diversidad de lenguas se plantea desde muy antiguo; así, por ejemplo, en la Biblia se da una explicación a este hecho a través del cisma lingüístico de la Torre de Babel. Una muestra más de ese interés remoto se encuentra en la necesidad de adoptar un alfabeto (que los griegos realizaron a principios del primer milenio a.C., tomándolo de los fenicios) y que supuso la toma de conciencia de la existencia de sonidos distintivos y no distintivos en la lengua.

En un principio, el lenguaje fue objeto de interés exclusivo de pensadores y filósofos, como Aristóteles y Platón en Grecia o Varrón y Prisciano en Roma. Más tarde, aparecen ya los primeros «lingüistas»: San Isidoro de Sevilla, Beda el Venerable, Alcuino... Mucho más recientemente, no han sido sólo los lingüistas quienes se han ocupado de analizar y describir el lenguaje, sino que pedagogos, psicólogos, sociólogos, antropólogos, médicos e, incluso, matemáticos han contribuido a enriquecer, de una manera o de otra, la comprensión y explicación de este fenómeno consustancial con el ser humano.

Dentro de este vasto campo de investigación, los estudios centrados en la población infantil han tenido gran relevancia, ya que buscan conocer las habilidades, condiciones y procesos necesarios para que aparezca y se desarrolle esta capacidad desde la más temprana edad, al mismo tiempo que han proporcionado explicaciones y respuestas a las diferentes manifestaciones lingüísticas que presenta un sector de esta población infantil que, por variadas razones, no alcanzan

de la misma manera y en el mismo tiempo los dominios esperados o bien se apartan de los patrones que generalmente comparten los niños en el proceso de adquisición de su lengua materna.

El trabajo que presentamos pretende contribuir al desarrollo de la investigación en este tema, acercándonos a él desde una perspectiva psicopedagógica. La conveniencia del mismo es producto de la reflexión y estudio que, desde hace varios años, venimos realizando un grupo de profesores e investigadores del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de esta Universidad, bajo la dirección y coordinación del Dr. Acosta Rodríguez.

El interés que nos une por los temas del lenguaje oral y por las características de éste en niños con necesidades educativas particulares ha contribuido a que se consolide una línea de trabajo que se ha marcado, como uno de sus objetivos prioritarios, profundizar en los ámbitos de la evaluación y de la intervención. Ha sido una de nuestras intenciones principales ofrecer al profesorado, logopedas y psicopedagogos de nuestras escuelas una propuesta educativa que sirva de complemento o, en su caso, de alternativa al acercamiento excesivamente clínico que ha caracterizado la intervención logopédica. Los trabajos de Acosta, junto a los de algunos de sus colaboradores (Castro, León, Moreno, Quintana y Ramos), aparecidos entre los años 1991 y 1997, son una buena prueba de ello.

Por otra parte, la experiencia profesional ejercida con anterioridad a mi incorporación como docente a la Universidad ya me había permitido tomar conciencia de la necesidad de dar respuesta, al menos, a algunos de los problemas que se constatan fácilmente en la práctica pedagógica, y que, brevemente, podríamos resumir en los siguientes:

- La gran cantidad de niños y niñas que presentaban retrasos y desajustes durante el periodo de tiempo en el que normalmente se van adquiriendo y desarrollando las habilidades lingüísticas y comunicativas.

- La desventaja y esfuerzo que ello les acarrea para lograr superar con éxito los aprendizajes exigidos en la escuela.

- La escasez de materiales e instrumentos con los que llevar a cabo el «diagnóstico», y la evidencia de que, en muchos casos, los recursos existentes estaban bastante alejados de la realidad lingüística y sociocultural de los niños que requerían nuestros servicios.

- La angustia e incertidumbre que producía a las familias el hecho de tener que enfrentarse a un «problema» cuya única solución llevaba consigo, entre otros inconvenientes, un desembolso económico que pocas veces se les ayudaba a sufragar.

- Las pocas posibilidades que teníamos de discutir, planificar o coordinar nuestro trabajo con el de los profesores que, en muchos casos, eran los que habían detectado el problema.

- La sospecha constante, en definitiva, de que no podíamos contribuir a dar solución a una situación problemática (que no siempre tenía su origen en el niño) actuando sólo con él y ocupando un tiempo y un espacio que le eran ajenos a sus intereses y actividades cotidianas.

Todas estas razones pueden ayudar a comprender cómo, desde el momento en que tuve ocasión de compartir estas preocupaciones con otros compañeros, no dudara en prestarme a colaborar en la reflexión y profundización teóricas en torno a esta problemática.

A partir de ahí, las circunstancias se han ido presentado propicias para dar forma a estas inquietudes. Hemos tenido oportunidad de contactar con diversos centros, colectivos de profesores y servicios de apoyo educativo que nos han «forzado» a actualizar nuestros conocimientos para poder responder a sus necesidades. De esta manera, lo que comenzó siendo una relación esporádica y puntual se ha ido convirtiendo en un trabajo de tipo cooperativo, donde las aportaciones de unos y otros han contribuido a una mejor comprensión de los problemas y sus posibles soluciones.

Los cambios acaecidos en el propio sistema educativo han sido, asimismo, otro factor decisivo a la hora de apoyar nuestras posiciones, sobre todo porque ahora se reconoce la necesidad de potenciar, desde la escuela, la capacidad de comunicación oral de los alumnos en una pluralidad de situaciones, y se sugiere otra forma de entender y actuar ante las necesidades educativas derivadas de las diferencias individuales.

Contábamos, pues, con los marcos necesarios para emprender el proyecto que nos habíamos trazado y comenzamos a trabajar en él.

Organizamos la investigación en dos fases. El objetivo planteado en la primera fase consistió en la elaboración de un modelo de evaluación que permitiera obtener información sobre las capacidades lingüísticas desarrolladas por un grupo de niños en cada una de las dimensiones del lenguaje.

A partir de estos datos, y tomando como referente los patrones evolutivos de adquisición, queríamos determinar las necesidades educativas que presentaban en el plano lingüístico y comunicativo.

En la segunda fase nos propusimos aportar un programa de trabajo que contribuyera a mejorar, subsanar o compensar esas necesidades detectadas en la evaluación.

Tanto un programa como otro fue pensado para ser utilizado con escolares de las primeras etapas educativas que manifestaran retraso en su desarrollo lingüístico, al mismo tiempo que pretendíamos que pudieran ser utilizados por el profesorado y equipos de apoyo en sus labores de detección, valoración y trabajo dentro del área de lenguaje oral.

Nuestra investigación forma parte, pues, de este proyecto más general, constituyendo una de las parcelas o ámbitos lingüísticos abordados.

Con ella perseguimos alcanzar dos objetivos principales:

En primer lugar, conocer el grado y particularidades del desarrollo morfosintáctico de un grupo de sujetos que presentaban ciertos desajustes lingüísticos (en opinión de sus profesores), utilizando como medio de análisis una muestra representativa del lenguaje oral obtenida a través de situaciones de observación no estructuradas.

En segundo lugar, determinar la validez o «eficacia» de un programa de intervención diseñado para mejorar las habilidades comunicativas alcanzadas en el área gramatical.

Los objetivos planteados recogen los temas que integran la primera parte de la investigación, esto es, *lenguaje infantil, desarrollo morfosintáctico, retraso de lenguaje, evaluación e intervención*.

En el capítulo I exponemos las distintas explicaciones que se han dado acerca de la adquisición del lenguaje y que han guiado la investigación en este campo entresacando, de cada una de ellas, las aportaciones más relevantes.

El capítulo II nos introduce en los estudios de adquisición y desarrollo de la gramática infantil. En una primera parte tratamos de ofrecer las contribuciones teóricas acerca de cómo se produce este aprendizaje en los niños; la segunda parte la dedicamos a exponer los hitos gramaticales más significativos extraídos de investigaciones realizadas en otras lenguas y en el español.

En el capítulo III nos acercamos a la población denominada tradicionalmente «niños con retraso de lenguaje». Empezamos dando cuenta de la variedad y dificultad terminológica existente en la definición de este constructo y a partir de ahí, describiremos las características lingüísticas más significativas que manifiestan estos sujetos.

El capítulo IV trata de presentar un panorama general sobre los intereses investigadores en el campo de la evaluación de las dificultades morfosintácticas, intentando poner de relieve la evolución y cambios producidos conforme se han ido superponiendo y sustituyendo los distintos modelos explicativos de adquisición del lenguaje oral. Ofrecemos, asimismo, una visión general de los aspectos considerados a la hora de determinar la necesidad de la evaluación de este componente, así como los objetivos, contenidos y procedimientos empleados en dicho proceso, para terminar exponiendo nuestra posición al respecto.

En el capítulo V nos acercamos al ámbito de la intervención. Comenzamos realizando un breve recorrido sobre la relación existente entre los enfoques teóricos y los objetivos perseguidos en los programas que inciden en el aspecto gramatical del lenguaje. En una segunda parte exponemos nuestra filosofía sobre la intervención y, a partir de ella, presentamos las bases teóricas del programa que hemos diseñado. Acabamos este capítulo ofreciendo algunas sugerencias para el trabajo en la dimensión morfosintáctica.

La segunda parte de esta investigación entra de lleno en el estudio sobre evaluación e intervención de la dimensión morfosintáctica del lenguaje que hemos llevado a cabo, en dos centros escolares de la isla de Tenerife, con quince niños y niñas de edades comprendidas entre los cuatro y los seis años.

En la primera parte del estudio empírico, capítulos VI, VII y VIII, damos cuenta de los propósitos, procedimientos y resultados del estudio que hemos llevado a cabo.

En el capítulo VI exponemos los propósitos y objetivos perseguidos y su concreción en una serie de hipótesis.

El capítulo VII ofrece los pasos seguidos en la investigación desde lo que fue la elección y constitución de la muestra hasta el procedimiento seguido en la obtención, selección y análisis del *corpus* lingüístico utilizado en la evaluación, para acabar presentando los distintos elementos que conformaron el programa de intervención.

En el capítulo VIII aportamos los análisis efectuados, así como la interpretación de los resultados obtenidos en las distintas fases del proceso. Un primer bloque de resultados se refiere a la evaluación inicial, lo que nos ayudó a determinar el perfil morfosintáctico de los sujetos y a tomar las decisiones respecto a los objetivos y actividades que debían formar parte del programa de intervención. El segundo y tercer bloque de resultados muestran el nivel de eficacia del programa en relación con los objetivos propuestos y variables consideradas. Para ello comenzamos por comparar (en el segundo conjunto de análisis) los resultados de los sujetos en las evaluaciones realizadas antes y después de desarrollar el programa; en el tercer bloque nos detenemos a analizar hasta qué punto el programa había satisfecho, en la misma medida, las necesidades de los sujetos independientemente de las variables que los diferenciaban.

Los capítulos IX y X los hemos reservado para discutir y extraer las conclusiones oportunas a partir de los resultados obtenidos.

Finalizamos este trabajo con el capítulo XI, en el cual realizamos una reflexión global sobre la investigación desarrollada y sugerimos posibles líneas de investigación en los campos estudiados.

Cerramos nuestro trabajo con una selección de la bibliografía que hemos utilizado y con una serie de anexos y apéndices que contienen los principales instrumentos empleados para su realización.

Primera parte
Fundamentación teórica

Capítulo I

El lenguaje infantil

I.1 Teorías explicativas sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje

La exposición de los diferentes enfoques y modelos que ha ofrecido la psicolingüística sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje oral en los niños a lo largo de la historia nos lleva, necesariamente, a tener en cuenta no sólo la propia evolución y dominios teóricos producidos en la psicología, sino también su vinculación con las perspectivas y tendencias más representativas de la lingüística, al ser ésta la disciplina que se ocupa, por excelencia, del estudio del lenguaje.

Esta relación tan estrecha se demuestra en que la psicolingüística surge, como disciplina de estudio del lenguaje infantil y de los procesos psicológicos que intervienen en su aprendizaje, a raíz de unos seminarios realizados a mediados de los años cincuenta, en donde por primera vez se reunieron psicólogos y lingüistas interesados en desarrollar una aproximación original a la psicología del lenguaje. De tales encuentros surge la obra colectiva *Psycholinguistics* (1954 [1974]), dirigida por Osgood desde la psicología y Sebeok desde la lingüística.

No es nuestro propósito, sin embargo, hacer una descripción exhaustiva de los presupuestos teóricos de los distintos modelos lingüísticos contemporáneos, sino señalar la influencia ejercida por los mismos en las preocupaciones, intereses y descripciones que sobre los fenómenos lingüísticos infantiles se han realizado desde la psicolingüística, intentando reflejar, por un lado, las contribuciones y limitaciones, y, por otro, nuestra convicción de que la adopción de una

posición integradora que contemple las principales aportaciones de cada una es la opción que mejor nos permitirá tener un conocimiento más completo de las variables que intervienen en el complejo y aun enigmático proceso de adquisición y evolución del lenguaje oral en la infancia.

En este sentido, dentro de la lingüística, hemos de tomar como primera referencia la perspectiva estructuralista, representada en el ámbito europeo por Saussure (1916 [1980]) y en el americano por Bloomfield (1933 [1964]), dado que es el enfoque que por primera vez considera que el estudio de una lengua debe tender a la descripción de cada elemento *en relación* con los otros, y no de forma atomista como venía haciendo la lingüística tradicional. En nuestra exposición, no obstante, nos centraremos de forma más específica en el modelo americano, considerando que es la corriente que tradicionalmente ha ejercido mayor influencia en los estudios sobre el lenguaje infantil. Dentro de esta escuela intentaremos reflejar la evolución teórica y metodológica desde sus posiciones iniciales (Bloomfield, 1933 [1964]; Chomsky, 1957 [1975]), hasta llegar al cuestionamiento de las mismas conforme se desarrollan teorías lingüísticas que entienden que el estudio del lenguaje no puede separarse de la función comunicativa que desempeña, subrayándose la necesidad de analizar sus usos y funciones en situaciones concretas (Pierce, 1933; Searle, 1965 [1980]).

Los diferentes modelos y teorías surgidos en el seno de la lingüística producen, asimismo, cambios en la psicolingüística. De esta forma, de acuerdo con el modo de proceder de los estructuralistas norteamericanos de la primera época, se aprecia un énfasis en la *descripción* cuando se analizan las referencias utilizadas por el conductismo para dar cuenta del origen de la conducta verbal infantil. A diferencia de esto, el interés posterior por la dimensión *productiva* del lenguaje (con la sucesión de escuelas y orientaciones a las que dio lugar) se manifiesta en las explicaciones innatistas y cognitivistas sobre la adquisición del lenguaje. Una vez que la sociolingüística y la pragmática señalan la insuficiencia de las explicaciones exclusivamente descriptivas o productivas en el estudio del lenguaje, sobre todo porque no consideran su naturaleza social y activa (intencional), se observa un nuevo cambio de orientación en la investigación lingüística que contribuye al nacimiento de la perspectiva funcional e interactiva en los trabajos sobre adquisición del lenguaje. Dedicaremos las líneas que siguen a la exposición más detallada de los fundamentos teóricos de cada una de estas teorías psicolingüísticas.

I.1.1 El conductismo

El análisis de los fenómenos psicológicos desde una perspectiva conductista persigue predecir y controlar el comportamiento humano considerando que todas las conductas se rigen por el esquema general de *estímulo-respuesta*. A la hora de abordar la naturaleza del lenguaje lo entienden como una conducta más, cuya génesis, leyes de organización y modos de funcionamiento son semejantes a los demás comportamientos, por lo que su caracterización se basará en el análisis de los estímulos que contribuyen a la aparición, mantenimiento y desarrollo de la conducta verbal.

Lo anterior explica por qué esta teoría no concede, en sus comienzos, un estatus especial al aprendizaje del lenguaje y que la única obra que aborda de forma específica este aprendizaje sea la de Skinner titulada *Verbal Behavior*, publicada en 1957 [1981], donde critica los trabajos anteriores sobre psicología del lenguaje, puesto que carecían de un tratamiento causal y funcional satisfactorio. El propósito de Skinner es, pues, demostrar que el lenguaje no tiene una existencia independiente del funcionamiento comportamental del sujeto y que su estudio se debe basar en las actividades lingüísticas aparentes, dando cuenta de las leyes de aparición, evolución y extinción.

Al esquema asociacionista inicial de *estímulo-respuesta*, Skinner añade la noción de *refuerzo*, considerando que toda descripción de la interacción entre el sujeto y el medio es incompleta si no incluye la acción ejercida por el ambiente una vez que se ha producido la respuesta. Amplía, de esta forma, los factores responsables de la aparición de las conductas a la interacción producida entre los *estímulos-respuesta-refuerzos*.

Los postulados generales del conductismo clásico y skinneriano coinciden, por otra parte, con los derivados del modelo estructuralista descriptivo americano representado por Bloomfield, quien ya desde 1933, en su obra *Language* entendía que la lingüística era parte de la psicología, recurriendo a las explicaciones psicológicas conductistas para caracterizar la faceta humana del lenguaje. No obstante, la referencia conceptual más directa del behaviorismo se establece con la teoría de la información en lugar de con la lingüística.

Los trabajos desarrollados en consonancia con los planteamientos conductistas fueron escasos y se realizaban desde una perspectiva funcional; se consideraba que el estudio de las estructuras formales del lenguaje correspondía a la lingüística, mientras que la contribución de la

psicología debía ir en el sentido de describir los determinantes funcionales del comportamiento verbal y las variables que lo controlan.

Para los conductistas, la capacidad infantil que sirve de motor o permite acceder al lenguaje es la *imitación* junto a la necesidad de satisfacción de determinadas necesidades; a partir de la interacción de estas dos variables, los niños comenzarán primero imitando los sonidos que oyen y más tarde las palabras. En función del refuerzo suministrado por los padres, así como del modelo lingüístico de su entorno, adecuarán y ampliarán progresivamente sus emisiones a las características impuestas por la lengua que aprenden y al *feedback* correctivo que suministran los adultos del entorno. A partir de este esquema de funcionamiento infantil, la explicación del comportamiento verbal deberá tener en cuenta, por un lado, las variables de situación susceptibles de reforzar una determinada respuesta, y, por otro, la historia de los refuerzos del sujeto dentro de su grupo social y de las limitaciones genéticas de su especie (Bronckart, 1985).

La aproximación conductual al análisis del lenguaje es, por tanto, global; es decir, no se interesan por una u otra dimensión lingüística en términos de importancia; entre otras cosas porque, como se desprende de lo expuesto más arriba, su preocupación no es el lenguaje en sí, sino el *episodio verbal* y el *contexto extralingüístico*, desestimando las características representacionales de las estructuras lingüísticas.

Este acercamiento al lenguaje infantil, en tanto que no se plantea un análisis de las características de los enunciados infantiles, no ofrece, desde nuestro punto de vista, muchos elementos dignos de destacar. Su contribución más importante, por tanto, se encuentra en el campo extralingüístico y está relacionada con la consideración de la influencia del ambiente como mediador del aprendizaje, así como con la idea de que la necesidad de uso del lenguaje responde, asimismo, a la satisfacción de determinadas necesidades por parte de los niños, lo que hace que se insista en el estudio del mismo desde un enfoque funcional.

I.1.2 El innatismo

Bajo este término suele incluirse a los seguidores de la corriente psicolingüística derivada de los modelos generativos de la teoría lingüística de Chomsky. Dada la estrecha relación existente entre los diferentes modelos de gramática generativa y los trabajos desarrollados en el seno de la psicolingüística, consideramos necesario ilustrar la perspectiva innatista de la adquisición

del lenguaje a la luz del origen y evolución de la lingüística generativa.

El primer trabajo de Chomsky, *Syntactic Structures*, aparecido en 1957 [1975], es fruto del descontento del autor tanto con los postulados teóricos en los que se sustentaba el estructuralismo norteamericano de su época como con el método estrictamente inductivo utilizado en la investigación lingüística. Si bien en ese momento sigue compartiendo con los estructuralistas el interés por la *descripción* de las características formales del sistema de la lengua, sostiene que tal descripción debe efectuarse explicando las reglas que generan las distintas estructuras de superficie. Chomsky entiende que la sintaxis es el único componente generativo y que el estudio de la lengua debe dar cuenta del modelo de producción de oraciones constituido por un conjunto de reglas de distinto tipo y en cierto orden; dichas reglas operan sobre una oración nuclear en la que se realizan una serie de transformaciones que dan lugar a distintas estructuras de superficie. Este trabajo se considera, de hecho, el primer eslabón de lo que constituirá su propia teoría lingüística, recogida en *Aspects of the theory of syntax*, publicada en 1965 [1970].

Las repercusiones de los diferentes modelos de la corriente generativa fueron importantes tanto en la investigación lingüística como en la psicológica, sobre todo porque la teoría behaviorista que dominaba en ambas disciplinas no ofrecía un marco teórico tan ambicioso como el que ahora se presentaba.

Concretamente en la psicolingüística, la década de los sesenta va a ser muy rica en la realización de investigaciones que intentan validar las primeras hipótesis chomskyanas referidas a la creatividad del hablante en el proceso de generación de reglas y a la universalidad de las mismas.

Con todo, según Bronckart (1985), los resultados de las investigaciones basadas en los principios defendidos por Chomsky en *Syntactic Structures* no fueron tan satisfactorios como se esperaba respecto a su aplicación en la población infantil; no obstante, contribuyeron a que el propio Chomsky (que, por otra parte, no se interesó nunca por el proceso de adquisición del lenguaje), explicara y justificara los fenómenos que iban apareciendo.

La publicación de lo que fue su teoría lingüística, conocida como teoría estándar, ayudó a que se mantuviera vivo el interés por continuar aplicando sus supuestos teóricos en las etapas de adquisición. En *Aspects of the theory of syntax*, el autor añade y modifica algunas de las cuestiones aparecidas en la obra anterior, dando pie a que se generaran nuevas investigaciones.

Entre las aportaciones más significativas del modelo estándar está la diferenciación entre la *estructura profunda* y la *estructura superficial* de la lengua y el concepto de *competencia lingüística*, definido como el conocimiento implícito que posee todo sujeto de su propia lengua que le permite comprender y producir frases de acuerdo con la «forma» de su lengua. De esta manera, y continuando con el modelo sintáctico de referencia, la teoría generativa se propone explicar cómo funciona esa competencia.

La asunción de los supuestos de la teoría estándar no fue unánime conforme se fue desarrollando, sobre todo por el cuestionamiento planteado a finales de los años sesenta por los seguidores de la corriente semántico-generativa (Fillmore, Lakoff, Ross y McCawley, fundamentalmente), que cuestionan la naturaleza sintáctica de la estructura profunda y la primacía de la sintaxis como generadora de todas las estructuras.

A partir de 1965 se añaden nuevos intereses investigadores al campo infantil, coexistiendo los trabajos inspirados en *Syntactic Structures* con los derivados de *Aspects* y sus diferentes desarrollos. El objetivo común fue, según Dubois (1979), buscar la realidad psicológica de la estructura profunda y explicar cómo adquieren los niños la competencia lingüística.

La visión más reciente de la gramática generativa, según Newmeyer (1992) y Fernández y Anula (1995), se desarrolla entre 1981 y 1991, y se denomina «teoría de principios y parámetros». Este nuevo modelo considera que la gramática es un conjunto restringido de principios generales, comunes a todas las lenguas, que lleva asociado un conjunto (también restringido) de parámetros responsables de la variación entre las lenguas; unos y otros especifican qué estructuras son posibles y cuáles no. El interés principal de Chomsky en la actualidad consiste en especificar cuáles son los principios que operan en cada módulo y de qué forma interactúan. De acuerdo con Garton (1994), este nuevo modelo comparte los principios generales de la teoría generativa, aunque contempla, aparte del componente innato, el papel específico de la experiencia.

No obstante, los distintos modelos de gramática no varían sustancialmente entre sí. Todos ellos coinciden en señalar la visión creativa del niño en la construcción y apropiación del lenguaje, junto con la consideración de cierta carga genética que predispone a los humanos a ser sensibles a los estímulos lingüísticos.

De todo lo hasta aquí expuesto, se deduce la gran importancia de la teoría generativa,

por su contribución al conocimiento acerca del origen del lenguaje infantil. Dicha aportación, desde nuestro punto de vista, debe ser reconocida no sólo por lo que ha supuesto de enriquecimiento a los enfoques tradicionales, sino también por la investigación a la que ha dado lugar (tanto para comprobar y validar sus hipótesis como para señalar sus lagunas), que ha hecho posible, además, el surgimiento de nuevas perspectivas y teorías psicolingüísticas que completan las explicaciones ofrecidas por los seguidores de Chomsky.

I.1.3 El cognitivismo

La perspectiva cognitiva del origen del lenguaje, fundamentada en la teoría de Piaget (1923, 1927 [1965]...), constituye, en nuestra opinión, un complemento de la visión innatista, puesto que comparte con ella los presupuestos relacionados con la construcción individual del sujeto, la adopción de un enfoque formal a la hora de explicar el dominio paulatino de las estructuras lingüísticas por parte de los niños y una concepción general del lenguaje como capacidad de representación. La diferencia entre ambos enfoques se sitúa, casi exclusivamente, en que los seguidores de Piaget defienden que el origen del lenguaje está íntimamente vinculado con el desarrollo cognitivo, de tal forma que el niño aprenderá a hablar sólo cuando acceda cognitivamente a un determinado nivel de ese desarrollo, mientras que los innatistas intentaban demostrar la independencia de la capacidad lingüística.

Como ocurría con el conductismo, el acercamiento cognitivista al estudio del lenguaje se sostiene más en supuestos psicológicos que en lingüísticos; lo que ocurre en este caso es que los psicolingüistas piagetianos, a partir de la defensa de la base cognitiva de la adquisición del lenguaje, se apoyan y comparten las ideas de los semantistas generativistas en cuanto a la relevancia de las categorías semánticas frente a las sintácticas a la hora de explicar la naturaleza de la estructura profunda del lenguaje y la forma en que los niños acceden al significado de las frases.

La teoría de Piaget pretende, por encima de todo, describir el funcionamiento cognitivo infantil y, por lo tanto, no otorga un papel especial al origen del lenguaje. Será Sinclair, en 1967, quien con su obra *Acquisition du langage et développement de la pensée* aborde de forma directa el nacimiento de esta capacidad en coherencia con los principios piagetianos, subrayando las relaciones entre el desarrollo de las estructuras cognoscitivas y el del lenguaje.

A partir del texto de Sinclair, también otros seguidores de Piaget se ocupan de explorar los dominios cognitivos necesarios para comprender y producir los enunciados, así como de poner en evidencia los procedimientos de aproximación específicos que tiene que desarrollar el sujeto para dominar determinadas estructuras de la lengua. En este sentido, Sinclair (1973) sugiere que la capacidad cognitiva que permite el acceso al lenguaje es la de «permanencia del objeto».

Según señala Solé Planas (1988), los psicolingüistas cognitivistas cuestionan el carácter innato de los universales del lenguaje, afirmando que éste se construye durante el periodo sensoriomotor.

Este modelo se enriquece, asimismo, con las aportaciones de MacNamara (1972), Bloom (1970), en trabajos relacionados con la adquisición del léxico, y Slobin (1966) y Karmiloff-Smith (1977), cuyos estudios pusieron de manifiesto el reconocimiento de aspectos cognitivos y lingüísticos en la codificación de los significados.

A modo de conclusión consideramos que esta perspectiva psicolingüística completa la información aportada por los innatistas en el sentido de que demuestran que, junto a la competencia lingüística, también es necesaria una competencia cognitiva para aprender y evolucionar en el dominio del lenguaje, lo que contribuye a documentar no sólo la creatividad del sujeto en la generación de las reglas, sino a la actividad que le guía en todo ese proceso.

Además de esto, también se consolida la dimensión semántica del lenguaje y el papel que desempeña el acceso al significado en la organización estructural de las frases.

No queremos acabar esta breve exposición sin señalar que la visión cognitiva del lenguaje y de forma más específica, las relaciones entre lenguaje y pensamiento fue señalada también por Vigotsky (1934 [1964]), aunque la entiende de forma opuesta a como lo hace Piaget. No obstante, considerando que los planteamientos vigotskyanos están más en consonancia con la perspectiva interactiva, nos referiremos a las aportaciones de este autor en las líneas que siguen.

I.1.4 El interaccionismo

La perspectiva interactiva como forma de acercamiento al estudio del lenguaje infantil se nutre, como ocurría con el innatismo, de los desarrollos teóricos producidos en la lingüística y la psicología que, a partir de la década de los setenta, empiezan a concebir la lengua y

el sujeto que la aprende de forma diferente a como se venía haciendo.

Dentro de la lingüística, ya desde finales de los años sesenta, comienzan a evidenciarse ciertos descontentos con los estudios centrados exclusivamente en el análisis del sistema interno de la lengua promovido por los generativistas. A la controversia inicial planteada entre la primacía de los aspectos semánticos frente a los sintácticos en la base organizativa del sistema lingüístico, se suman otras posiciones que ponen de relieve la necesidad de añadir el estudio de la dimensión comunicativa del lenguaje para ofrecer una visión completa del mismo.

Se asiste, de esta forma, a una nueva etapa en la que confluyen diferentes visiones a la hora de considerar cuál es el objeto de la lingüística y, lo que para nosotros es más importante, la construcción de un marco teórico basado en supuestos diferentes a los considerados hasta ese momento, y que fundamentalmente se caracterizan por centrar su atención en la funcionalidad del lenguaje apelando a la intencionalidad de la comunicación, a su uso social, a la influencia del contexto, de la situación de habla y conocimiento de los interlocutores sobre la forma y los contenidos de los mensajes, a las reglas que rigen la conversación, etc.

Esta manera de entender y analizar el lenguaje no es exclusiva, sin embargo, de la lingüística, sino que se produce, asimismo, en la filosofía y la sociología, contribuyendo todas ellas a la consolidación de la perspectiva que algunos autores denominan *pragmática/social-interactiva* (Prizant y Wetherby, 1993).

Los cambios producidos en la psicología provienen de la difusión de los trabajos de Vigotsky, por cuanto sostenían una posición bastante encontrada con las tesis de Piaget con respecto a la relación entre lenguaje y pensamiento y al origen social de la actividad verbal (Del Río, 1993; Garton, 1994).

Las similitudes entre las posturas defendidas por los investigadores de la lingüística y de la psicología producen un nuevo acercamiento que es asumido por determinados psicolingüistas, tomándolo como modelo teórico en el que apoyar la investigación lingüística realizada con población infantil.

Según Alcaraz (1990), el concepto rector que aglutinará los trabajos desarrollados bajo esta perspectiva es el de *competencia comunicativa*, introducido por Hymes en 1968, y que hace referencia a las reglas de tipo social, cultural y psicológico que rigen el uso del lenguaje en los

distintos contextos sociales.

El énfasis puesto en el lenguaje como comunicación, antes que como representación, plantea, desde nuestro punto de vista, un reto para todas las disciplinas que se interesan por el lenguaje, puesto que supone una ruptura con los supuestos que venían dominando la investigación lingüística. Ya no es suficiente describir las reglas que gobiernan el sistema de una lengua y explicar cómo las personas (adultos y niños) se hacen «hablantes competentes», si eso no se acompaña de una descripción sobre cómo se actualiza ese conocimiento en las distintas situaciones y contextos reales en los que se utiliza el lenguaje.

La teoría interactiva se desarrollará, entonces, a partir de la década de los ochenta e irá cobrando un protagonismo notable a lo largo de los años, conforme los estudios pasan de situarse en posturas extremas (que rechazan frontalmente el acercamiento formal o estructural) a considerar la necesidad de complementación de los aspectos estructurales y funcionales para una adecuada caracterización del lenguaje.

Una consecuencia lógica del enfoque comunicativo que se presenta es el interés por conocer cómo aparece y evoluciona esta capacidad en los niños y cuáles son las variables externas que contribuyen a su desarrollo hasta alcanzar el nivel en que dicha comunicación es expresada mediante el lenguaje oral. De acuerdo con esto, se produce un adelanto en el periodo evolutivo en el que se empieza a observar y a analizar las actividades e intercambios comunicativos, así como se constata un cambio en los temas y tópicos estudiados.

La atención preferente se sitúa, según Acosta (1997a), en comprender cuáles son las características ambientales que favorecen la aparición, mantenimiento, modificación o desaparición de determinadas conductas comunicativas y, a su vez, en determinar qué aspectos del entorno se ven afectados por esas conductas o, como dice Garton (1994), en resaltar el papel estimulador, facilitador o causal que puede desempeñar la interacción social en el progreso cognitivo y lingüístico, estudiando las condiciones sociales y culturales que lo promueven.

Sobre la base de estas premisas, han sido muy importantes los trabajos que, apoyados en el modelo de los actos de habla, se preocuparon por el paso de las actividades prelingüísticas a las propiamente lingüísticas (Vila, 1993), junto a las sucesivas aportaciones de Bruner entre los años setenta y ochenta, quien, comenzando por señalar que junto al mecanismo de

aprendizaje innato (LAD) establecido por Chomsky existía también un «sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje» (LASS), materializado en las personas que interactúan con el niño en contextos reconocibles y regulares en los cuales se usa el lenguaje, documentó en trabajos posteriores las situaciones interactivas naturales que ayudan al niño a aprender los mecanismos que posteriormente regularán toda la comunicación, denominando *formatos* a los contextos comunicativos de aprendizaje y *andamiaje* al papel de guía desempeñado por el adulto en ese proceso (Garton, 1994).

Conforme se va desarrollando la perspectiva interactiva en el análisis del lenguaje, sus seguidores relativizarán el protagonismo de la dimensión gramatical para situarla, progresivamente, en el mismo plano de importancia que las dimensiones pragmática y semántica. A ello han contribuido numerosos trabajos entre los que habría que destacar, siguiendo las revisiones efectuadas por Solé Planas (1988), Newmeyer (1992), Garton (1994) y Aguado (1995), los relacionados con la adquisición de las funciones comunicativas de los niños (Halliday, 1973 [1982a]), Tough (1978), Dore (1974), Bates (1976), McShane (1980), Del Río (1993) y Aguado (1995); seguidos por los que abordan la adquisición de la competencia pragmática o comunicativa (Nelson, 1980, 1981); los que se interesan por la aparición de las reglas de conversación (Garvey, 1977); los que se ocupan de la construcción y negociación del significado entre el adulto y el niño en una situación de diálogo (Wells, 1979) y, finalmente, los trabajos de Cazden (1983, 1985) y Tizard y Hughes (1984) sobre las variaciones en el tipo de lenguaje detectadas en situación de interacción adulto niño y niño niño.

La aportación de esta concepción del lenguaje al desarrollo de la psicolingüística ha sido, desde nuestro punto de vista, fundamental, puesto que ha conseguido llenar un doble vacío existente en las perspectivas anteriores. Por una parte, se hace hincapié en la necesidad de estudiar los fenómenos lingüísticos en relación con la función última para la que sirven en la vida de toda persona y en los contextos sociales en los que se produce, y, por otra parte, porque ha sido capaz de demostrar que su aparición y desarrollo no puede explicarse atendiendo exclusivamente al conocimiento y actividades desplegados por el niño de forma individual, ni situarse en el extremo opuesto en el que el niño es un mero receptor de las características y modelos lingüísticos presentes en su entorno más inmediato.

A modo de síntesis, recogemos en el cuadro que presentamos en la página siguiente un resumen de las ideas básicas en las que se sustentan cada una de las teorías psicolingüísticas que hemos expuesto.

Cuadro I.1: Presupuestos teóricos y aportaciones de las principales teorías de adquisición del lenguaje

	CONDUCTISMO	INNATISMO	COGNITIVISMO	INTERACCIONISMO
CONCEPCIÓN DEL LENGUAJE	Conducta fruto de la influencia del ambiente sobre el sujeto	Facultad específica predeterminada genéticamente	Capacidad de representación dependiente del desarrollo cognitivo	Medio de comunicación. Mecanismo que permite regular la conducta propia y ajena
TEORÍA LINGÜÍSTICA DE REFERENCIA	Estructuralismo americano	Gramática Generativa	Gramática Generativa y corriente semántica	Lingüística enunciativa, Gramática funcional, Semiótica social
DIMENSIONES LINGÜÍSTICAS ESTUDIADAS	Ninguna	Sintaxis	Sintaxis y Semántica	Pragmática
UNIDAD DE ANÁLISIS	Estímulos lingüísticos	Oración	Oración	Secuencias de enunciados y discursos
PRINCIPALES APORTACIONES	Influencia del entorno en el desarrollo del lenguaje	Creatividad del hablante, Competencia lingüística	Influencia de los aspectos cognitivos en el desarrollo del lenguaje. Participación del sujeto en los procesos de crecimiento lingüístico	Procesos que tienen lugar en la conversación. Influencia de variables ambientales en la construcción del lenguaje. Competencia comunicativa. Consideración de la interacción social como motor de desarrollo lingüístico

La información recogida en el cuadro muestra, con bastante claridad, el enriquecimiento teórico producido en torno al conocimiento del lenguaje infantil, conforme los distintos acercamientos al mismo añadían variables y dimensiones a su estudio.

Esta suma paulatina de factores ha llevado consigo, asimismo, la necesidad de tomar como datos de referencia *corpus* cada vez más amplios, a partir de los cuales se pudieran analizar y argumentar los fenómenos que intervienen en su realización. Todo ello redundaba, en definitiva, en la

demostración de la complejidad que entraña este proceso pero, a la vez, en la evidencia de lo que se ha avanzado en relativamente poco tiempo.

No queremos, sin embargo, acabar esta presentación sin aludir a la propuesta de Lahey (1988), por considerar que es la más completa, en tanto en cuanto pone de relieve la necesidad de abordar el estudio del lenguaje en su triple vertiente de *contenido*, *forma* y *uso* de manera interrelacionada. Partiendo de que los niños aprenden el lenguaje con el fin último de comunicar cosas, Lahey (1988) entiende que no cabe la posibilidad de adoptar un posicionamiento teórico que enfoque su estudio atendiendo a las variables estructurales y funcionales de forma independiente o, en el mejor de los casos, que incluya a ambas, sino que se debe avanzar más hasta describir las *interacciones* producidas entre las dimensiones de contenido, forma y uso del lenguaje, puesto que cuando el niño aprende el lenguaje necesita conocer a las personas, objetos y eventos, así como las relaciones que se dan entre ellos, para dar cuenta del *contenido* del lenguaje; precisa también aprender a reconocer los distintos contextos que requieren diferentes clases de *usos* del lenguaje y necesita, de la misma manera, aprender la *forma* del código lingüístico para poder representar el contenido en diferentes contextos y para muchos propósitos. Así, cualquier teoría que pretenda profundizar en la naturaleza y conocimiento del lenguaje debe hacerlo, según Lahey, contemplando estos tres dominios conjuntamente, pues en el aprendizaje del niño no se producen de forma aislada.

Las reflexiones de esta autora han sustentado el planteamiento global del trabajo en el que se enmarca esta tesis, justificando de forma más precisa la necesidad de profundizar en la parcela morfosintáctica, por la convicción de que el dominio de los aspectos formales y estructurales contribuyen a una mayor eficacia y éxito en la comunicación.

Si bien hemos intentado recoger en este capítulo los aspectos más relevantes de los diferentes acercamientos y posiciones existentes respecto a la adquisición del lenguaje, ofreceremos, en el capítulo siguiente, una visión general sobre cómo se ha entendido la génesis y desarrollo de la gramática infantil en cada uno de estos enfoques, terminando con la secuencia evolutiva de adquisición de esta dimensión.

Capítulo II

Lenguaje infantil y morfosintaxis

II.1 La morfosintaxis en los estudios sobre el lenguaje infantil

Antes de realizar la presentación acerca de cómo las distintas teorías psicolingüísticas que comentamos en el capítulo anterior conciben, explican y estudian el desarrollo morfosintáctico infantil, estimamos oportuno hacer unas breves puntualizaciones en relación con la adopción del término *morfosintaxis*, sobre todo porque siendo un concepto lingüístico, no todas las teorías, corrientes o escuelas lo entienden de la misma manera, dándose incluso el caso de que existan algunas que ni siquiera lo emplean.

Sin pretender extendernos mucho en este aspecto — discusión más propia de los lingüistas — sólo queremos justificar nuestra opción a la hora de utilizar la denominación *morfosintaxis* frente a la más tradicional, general y común de *gramática*, por considerar que esta última es más ambigua, al menos por dos razones. Por una parte, porque algunas teorías lingüísticas, como el generativismo, la emplean como sinónimo de *lenguaje*, al entender que el conocimiento y dominio de una lengua equivale al conocimiento y dominio de la gramática. Por otra parte, porque la ciencia lingüística no ha incluido siempre las mismas parcelas de estudio dentro del objeto de la gramática, pudiéndose observar que en ocasiones comprendía, como apunta Yllera (1983), el estudio de dimensiones tan heterogéneas como la fonología, la morfología, la sintaxis y la lexicología, ya fuera de forma aislada o agrupada (fonología y morfología, morfología y sintaxis, morfología y lexicología, etc.).

Además de estas consideraciones, y situándonos ahora en el terreno de la

psicolingüística, nos encontramos, asimismo, con que las descripciones más exhaustivas de la evolución gramatical infantil hacen referencia a las adquisiciones producidas en las parcelas morfológica y sintáctica principalmente.

Todo lo anterior justifica, desde nuestro punto de vista, la necesidad de explicitar el fundamento de nuestra elección terminológica, así como su amplitud conceptual. Nuestra opción, en pocas palabras y apoyada en las concepciones teóricas más recientes, se sostiene en que la dimensión gramatical del lenguaje comprende el estudio de los aspectos morfológicos y sintácticos de forma conjunta, por cuanto ambos ayudan a describir la organización interna de las unidades y estructuras lingüísticas, así como las relaciones funcionales que se establecen entre ellas. Estos campos conforman, junto con la fonología, los dos niveles en los que se puede parcelar el estudio de la *forma* del lenguaje.

Hechas estas aclaraciones hemos de añadir, además, que desde la psicolingüística no se han elaborado teorías que se interesen explícitamente por la adquisición y desarrollo de la morfosintaxis en los niños; tan sólo se hace referencia a ella desde los distintos paradigmas que aportan explicaciones sobre la naturaleza del lenguaje infantil.

Así, desde una perspectiva *conductista* se retomarán las nociones de imitación y refuerzo para explicar el proceso de adquisición de los fenómenos gramaticales. Bajo esta lógica, el aprendizaje de la gramática será posible gracias al papel que juegan los padres al modelar y reforzar las primeras vocalizaciones infantiles, así como a la capacidad del niño para imitar y almacenar progresivamente los sonidos, palabras y estructuras que oye a su alrededor.

Esta «sensibilidad» infantil hacia la imitación, unida a la cantidad de estímulos y episodios verbales a los que (como humano) se ve expuesto desde los primeros días de su vida, permitirán al niño ir incorporando, de forma gradual y por aproximaciones sucesivas, las formas empleadas en su comunidad. En la práctica utilizará dichas estructuras para codificar y decodificar los mensajes, sirviéndose del refuerzo que obtienen sus producciones verbales para aprender en qué casos y de qué manera puede utilizar cada forma (Dale, 1989).

Son, pues, las variables ambientales y el papel desempeñado por los padres los que determinarán el nacimiento, ritmo y dirección del aprendizaje de la gramática, ya que, como señala Bronckart (1985: 33), Skinner sostiene que

«...la forma de la respuesta se construye con las contingencias que prevalecen en una comunidad verbal; dichas contingencias modelan y mantienen los caracteres fonémicos y sintácticos del comportamiento verbal y dan cuenta de un amplio abanico de particularidades funcionales».

En su esfuerzo por determinar las variables que predicen los distintos tipos de respuestas, sus observaciones le llevan a afirmar que los procesos morfosintácticos tienen una importancia cuantitativa menor de la que generalmente se les atribuye, puesto que respuestas verbales cada vez más amplias están controladas por las mismas variables. Concluye, así, que no se produce un proceso morfosintáctico cada vez que una respuesta verbal contiene una forma morfológica o sintáctica.

La influencia del pensamiento conductista skinneriano en investigaciones dirigidas a validar estos supuestos no trascendió en la psicolingüística evolutiva, porque carecía de elementos justificativos que ayudaran a explicar las características organizativas y formales de las producciones infantiles. Al utilizar argumentos eminentemente descriptivos, los argumentos esgrimidos por los conductistas sólo dan ocasión, desde nuestro punto de vista, a entender algunos de los factores que condicionan o cambian el curso normal del aprendizaje del lenguaje, pero no a explicar su génesis en ninguna de las dimensiones.

El panorama es bien distinto en la perspectiva *innatista*, en la que se subrayará la importancia de la sintaxis en los procesos de adquisición, ocupando gran parte de la investigación psicolingüística desarrollada entre los años sesenta y setenta.

Con el soporte teórico de la gramática generativa, y bajo el interés general por conocer cómo adquieren los niños la sintaxis, los trabajos se orientaron, sobre todo, en dos sentidos. Por una parte se comienzan a analizar las primeras combinaciones de enunciados infantiles con la finalidad de hallar los principios organizativos que los regulaban, y, por otra, se describen las características lingüísticas del habla de los niños.

El primer grupo de trabajos fue más prolijo y significativo, atendiendo a las aportaciones que ha proporcionado acerca del conocimiento de las primeras etapas de adquisición. De entre ellos, el pionero fue la *gramática pivot* de Braine (1963). La relevancia de esta gramática, desde nuestro punto de vista, se justifica porque demostraba empíricamente la creatividad e

idiosincrasia de las reglas utilizadas por los niños.

Aunque no nos atrevemos a ubicar a Braine, en el momento en que publicó esta gramática, dentro del innatismo (debido a que los autores y textos consultados difieren a este respecto), lo que sí hemos podido constatar es la influencia que tuvo la *gramática pivot* entre los psicolingüistas generativistas y cómo en años posteriores, Braine se adhiere a determinadas tendencias dentro del generativismo.

La formulación de la *gramática pivot* es fruto de un análisis distribucional realizado sobre las primeras combinaciones de palabras de tres niños durante un periodo de cinco meses, con el objeto de determinar si dichas combinaciones respondían a algún criterio organizativo. Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto ciertas regularidades comunes en todos los sujetos, reflejadas en la frecuencia de aparición de determinadas clases de palabras, el lugar de las mismas en el enunciado y las asociaciones establecidas entre ellas. Denominando categoría *open* y *pivot* a los dos grandes grupos de palabras encontradas, Braine utilizó los criterios de variabilidad, frecuencia, posición, co-ocurrencia y aislamiento para distinguir unas de otras. A la luz de sus resultados, determinó que la gramática infantil se organizaba estructuralmente mediante combinaciones del tipo *pivot-open* (por ejemplo: «más leche», «más galleta»), *open-pivot* (como en «mamá ven») y, ocasionalmente, *open-open* (como en el caso de «taza leche»). Por otra parte, también puso de manifiesto que las palabras *pivot* se regían por una serie de criterios, tales como que siempre ocupaban una posición fija y no podían combinarse entre sí ni emitirse solas; mientras que las palabras *open* no sufrían ninguna restricción.

Los seguidores de los postulados chomskyanos se sirvieron de las conclusiones de este trabajo para apoyar las tesis de universalidad del lenguaje y creatividad del hablante en la experimentación de sus propias reglas lingüísticas en la formación de palabras y enunciados, atribuyéndoles, asimismo, categorías sintácticas de sujeto, objeto, etc. a cada una de las clases. De esta forma, Brown y Fraser (1964), Brown y Bellugi (1964), Miller y Ervin (1964), Slobin (1966) y McNeill (1966a) llevaron a cabo estudios semejantes a los de Braine. Sus resultados diferían, en algunos casos, en la asignación de palabras a la categoría de *pivot* o de *open*, pero en el análisis interno de cada uno de los grupos pusieron de relieve que las palabras *pivot* estaban constituidas por términos deícticos, pronombres y algunos adverbios y que las *open* estaban formadas, sobre todo,

por sustantivos, adjetivos y verbos (Aguado, 1995).

McNeill, en la misma línea, se sirve de la categorización establecida por Braine, tratando de identificar las relaciones gramaticales subyacentes en los enunciados de dos términos, afirmando que la diferencia entre los dos grupos de palabras y las características de las palabras *pivot* no pueden explicarse aludiendo a la frecuencia y constancia posicional, sino por la naturaleza jerárquica de las relaciones gramaticales. Utilizando criterios sintácticos considera, según señala Ingram (1992), que en la clase *pivot* la relación gramatical más general se produce entre los nominales y clases de predicados generales.

Una contribución decisiva para la caracterización de la gramática infantil temprana proviene de Bloom (1970). Esta investigadora, que también participó en la tarea de intentar describir la forma de la primera gramática del niño en términos de categorías sintácticas subyacentes, observa que una descripción del lenguaje infantil debe indicar algo respecto a cómo las combinaciones determinan el significado; para ello registra los contextos en los que aparecen las expresiones y sus resultados le llevan a cuestionar las conclusiones extraídas de las investigaciones precedentes. De esta forma, demostró que la asignación sintáctica que se le venía dando a cada una de las clases de palabras no ayudaban a determinar el significado que el niño otorgaba a esa producción, o incluso lo distorsionaba.

Las reflexiones y sugerencias de Bloom, la escasa coincidencia en la asignación de palabras a las clases *pivot* y *open* y la variabilidad de unidades lingüísticas y categorías sintácticas utilizadas para identificar los grupos de palabras y las relaciones entre ellas, contribuyeron a poner en entredicho la eficacia de la gramática *pivot* y el recurso a la sintaxis como forma de documentar la naturaleza del habla temprana de los niños. Esta situación, unida a la aparición de la corriente semántica dentro del generativismo, propicia la toma en consideración de las categorías y relaciones semánticas como criterios que gobiernan la organización de las primeras emisiones infantiles. A esta postura se adhieren, como autores más representativos, Schlesinger (1971), Bloom (1973), Bowerman (1973), Brown (1973) y el propio Braine (1976).

De acuerdo con Ingram (1992), los trabajos insertos en esta corriente parten de la premisa de que los niños organizan sus primeras combinaciones de palabras basándose en conocimientos semánticos y no sintácticos, por lo que la descripción de los mismos debe hacerse

utilizando categorías semánticas (relaciones de significado). A partir de este momento se produce un giro en el interés investigador y se empiezan a explorar las clases de relaciones semánticas que aparecen en el habla temprana. El trabajo de Brown (1973) llega a determinar la existencia de once clases de relaciones semánticas, divididas en dos subtipos, denominados *operaciones de referencia* y *funciones semánticas*. Los resultados de todas estas investigaciones coinciden en señalar que las relaciones de significado que aparecen con más frecuencia son las de *actor*, *acción*, *posesión*, *localización* e *identificación*, seguidas por las de *recurrencia* y *respuesta*. Aunque algunas investigaciones posteriores han modificado o ampliado estas categorías, lo que sí se ha mantenido es la referencia semántica o conceptual a la hora de analizar las expresiones tempranas.

Respecto a las características lingüísticas del habla de los niños, las investigaciones perseguían varios objetivos. Por una parte intentaban confirmar la universalidad de las reglas propuestas por Chomsky, aspecto que ayudaba, asimismo, a apoyar el supuesto del conocimiento lingüístico innato; por otra parte interesaba seguir poniendo de manifiesto las diferencias iniciales entre el sistema gramatical del niño y el del adulto, señalando las transformaciones que explican esas diferencias, así como indicar los procesos que regulan la comprensión y producción de distintos tipos de oraciones.

En relación con la universalidad e innatismo del conocimiento gramatical, diversos autores consultados destacan los estudios de Gruber (1967), McNeill (1968, 1970), Slobin (1973), Bowerman (1973), Scollon (1976) y Branigan (1979).

Más vinculado con el segundo tópico, los autores mencionados anteriormente citan los trabajos de Bellugi (1965), que se interesa por el proceso de desarrollo de las estructuras interrogativas; Klima y Bellugi (1966) y McNeill y McNeill (1968), que estudiaron las reglas que subyacen en la emisión de determinados tipos de oraciones negativas; McNeill (1968) y Menyuk (1969), que analizaron la naturaleza de la estructura profunda y las reglas transformacionales utilizadas por los niños; Rood y Braine (1970), que se interesaron por el conocimiento de las reglas del orden de palabras en los enunciados; el de Menyuk (1973), que documenta el orden en el que se aprenden diferentes reglas transformacionales; el de De Villiers y De Villiers (1973), que estudiaron la adquisición de distintos tipos de oraciones activas y pasivas; y el de Ervin-Tripp (1974) que analiza la evolución en la producción de oraciones imperativas.

De todo lo anterior se desprende que los aspectos gramaticales concretos más estudiados por los psicolingüistas innatistas fueron los relacionados con el orden de las palabras en las oraciones, las construcciones negativas, interrogativas, pasivas e imperativas, las formulaciones complejas (los procesos de *conjunción* e *incrustación*), el desarrollo de la morfología verbal y los morfemas flexivos en general.

El último modelo desarrollado por Chomsky sostiene, en lugar de la conceptualización previa del mecanismo de aprendizaje del lenguaje como un sistema de formación de reglas, la innata infraespecificación de las reglas lingüísticas, que se van concretando conforme el niño se ve expuesto al lenguaje.

Esta última versión, desde nuestro punto de vista, la explica mejor Aguado (1995), aludiendo al *parámetro* como el conocimiento innato e inespecífico de las categorías gramaticales básicas, a partir del cual el niño tiene que descubrir las opciones concretas de la lengua que debe aprender.

El aprendizaje de las reglas se produce cuando se van fijando en la mente del niño los parámetros propios de su lengua. A este proceso de especificación contribuye la información proveniente del entorno, aunque sólo para moldear la tendencia innata a alcanzar las reglas lingüísticas. No obstante, según señala Garton (1994), los estudios evolutivos que utilizan este modelo son todavía poco frecuentes.

La importancia otorgada a la morfosintaxis por los psicolingüistas cognitivistas es bastante relativa si tenemos en cuenta que es una corriente surgida como réplica a los argumentos esgrimidos por los innatistas en relación con la defensa de la independencia de la facultad o competencia lingüística, frente a otras facultades mentales.

Esta situación de partida justifica el hecho de que los psicólogos cognitivistas interesados por el lenguaje ocuparan gran parte de su investigación en demostrar la dependencia de los logros lingüísticos con los desarrollos cognitivos que lo hacían posible, por lo que la mayor parte de las investigaciones realizadas bajo este paradigma tienen la característica común de explorar las estrategias cognitivas que son necesarias para entender y producir determinados tipos de enunciados.

No se observan, por tanto, grandes divergencias entre los temas estudiados por los

psicolingüistas innatistas y los cognitivistas, puesto que lo que pretenden estos últimos es explicar con otros parámetros la capacidad infantil que hace posible que los niños elaboren muchas de las construcciones gramaticales que habían sido estudiadas por los innatistas. También se da la circunstancia de que algunos de los autores que inicialmente comenzaron sus trabajos a partir de las propuestas innatistas se alejan de la misma al no encontrar explicaciones teóricas para algunos fenómenos y procesos observados en sus investigaciones. Tal es el caso, por ejemplo, de Bloom (1973) y Brown (1973), a los que se hace referencia tanto en la psicolingüística de inspiración chomskyana como en la cognitivista.

Así, respecto a cuestiones relacionadas directamente con el desarrollo morfosintáctico infantil, consideramos que los supuestos manejados por psicolingüistas piagetianos ayudan a entender el paso de las primeras construcciones hacia estructuras sintácticas de tres o más elementos, la comprensión y expresión de las relaciones temporales, así como las estructuras pasivas y de relativo (Oléron, 1981; Schiefelbusch, 1986).

En coherencia con su planteamiento de partida, se estudiaba el comportamiento del niño en la resolución de distintas tareas operatorias, en las cuales se le pedía que, al mismo tiempo que las resolvía, verbalizara las acciones que realizaba. Se pretendía demostrar, en última instancia, que determinadas construcciones gramaticales, como las temporales, pasivas, causales, comparativas, etc., emergen cuando el niño adquiere un nivel cognitivo determinado.

Los trabajos más representativos de este enfoque corresponden, sobre todo, a Sinclair (1971), Ferreiro (1971), Bronckart (1973), Chipman (1974) y Smith y Sachs (1990).

Sinclair (1971) observó el grado de elaboración de las producciones infantiles en función de que relacionaran o no las propiedades y características de los objetos en las situaciones examinadas; para ello pidió a los niños que describieran objetos o acontecimientos, o bien que actuaran sobre los objetos en respuesta a una instrucción dada por el examinador.

Ferreiro (1971) utilizó diferentes pruebas operatorias de conservación y seriación para analizar las conductas verbales a las que daban lugar.

Bronckart (1973) y Smith y Sachs (1990) se interesaron por la utilización de los tiempos verbales.

Finalmente, Chipman (1974) estudió el desarrollo de algunos pronombres posesivos.

Los resultados de estas investigaciones apoyaban las hipótesis de partida, ya que demostraron que, conforme se producen progresos cognitivos, ciertas unidades lingüísticas, como los adverbios de tiempo, conjunciones y verbos, se organizan estructuralmente de una forma más compleja (Bronckart, 1985).

En relación con la perspectiva *interaccionista*, observamos que la atención prestada a las cuestiones gramaticales fue disminuyendo paulatinamente, en el sentido de que en los primeros trabajos se hacía referencia continua a ella con el objeto de demostrar el papel secundario que jugaba en las etapas de adquisición del lenguaje, y en los más recientes ya se subraya la necesidad de reconceptualizar su función a la luz de los avances producidos en las últimas corrientes lingüísticas y psicológicas (Lund y Duchan, 1988; Michnick y Hirsh-Pasek, 1990).

Al hilo de estas consideraciones, de forma general se comparte la idea de que el niño no sólo aprende las estructuras del lenguaje, sino también las reglas y los valores subyacentes al lenguaje en la interacción social; es decir, que junto al conocimiento de las reglas lingüísticas, se adquiere, asimismo, la capacidad de utilizar las formas adecuadas en cada contexto comunicativo (Sole, 1988). En este sentido se pronuncia igualmente Hymes (1972), argumentando que los niños no sólo aprenden si las frases son correctas o incorrectas gramaticalmente, también aprenden si son apropiadas a un contexto o no (Del Río, 1993).

Siendo estas las ideas predominantes en este enfoque, no se ha visto necesario profundizar en el estudio de la dimensión gramatical de forma exclusiva, sino considerar que las categorías lingüísticas y estructuras sintácticas son paralelas y están guiadas por las características del sistema comunicativo en el entorno social en que se encuentra el niño.

Como consecuencia de ello, las reflexiones y contribuciones más importantes proceden de autores que se han interesado por conocer las funciones comunicativas que preceden y contribuyen a la génesis de la gramática, o, dicho de otra manera, las funciones que capacitan al niño a comunicarse gradualmente con los mismos recursos formales que los adultos, y cómo esas funciones están determinadas, a su vez, por las características del entorno en el que se desenvuelve el niño. Junto a esto, también se hace hincapié en la necesidad de analizar la influencia del habla materna en la adquisición posterior de la gramática, con el objeto de determinar qué características del habla adulta contribuyen al desarrollo de los aspectos gramaticales ya que, como había revelado

Nelson (1980, 1981), no todo el *input* adulto facilita la adquisición de la *totalidad* de los componentes gramaticales. De acuerdo con esta postura, la investigación de Farrar (1990), destaca el papel ejercido por las *reformulaciones* que los adultos hacen de las emisiones infantiles como una de las modificaciones más útiles para contribuir al desarrollo gramatical del niño.

En relación con este tema, Aguado (1995), citando a Hoff-Ginsberg (1990), apunta que el desarrollo morfosintáctico se produce a causa del aumento de atención del niño hacia el *input*, y a una mayor motivación para analizarlo, puesta de manifiesto por la curiosidad, expresada con preguntas, que caracteriza a la conducta lingüística de los niños a partir de los dos años.

En cuanto a los antecedentes o precursores de la dimensión sintáctica, Aguado (1995) plantea que pueden encontrarse en tareas en las cuales el niño, con una sola palabra apoyada en un gesto indicativo, puede responder a una pregunta formulada por el adulto, considerando que en esta actividad conjunta se produce una oración compartida en la que el adulto pone el tema (sujeto) y el niño el comentario (predicado).

Aunque existen aportaciones parciales que vinculan la producción de algunas construcciones con funciones específicas, en general se comparte la idea expresada por Halliday (1982), al afirmar que la gramática surge cuando el niño usa el lenguaje como un medio para organizar y almacenar su experiencia, cuando es capaz de otorgar plurifuncionalidad a sus emisiones.

Hasta aquí hemos intentado poner de relieve cómo se ha asistido a una superposición de modelos teóricos que, en el caso del dominio morfosintáctico, ha supuesto un enriquecimiento paulatino del conocimiento de las variables que determinan su origen y evolución, aun a costa de que esta parcela del lenguaje haya perdido protagonismo en el camino.

Aunque aparentemente esto pueda parecer una contradicción, no lo es, siempre y cuando intentemos integrar la información que de forma parcelada nos ha proporcionado cada una de las aproximaciones teóricas expuestas. Así, y de forma bastante similar a lo que ocurre en las otras dimensiones del lenguaje, hoy se puede considerar al menos así lo entendemos nosotros que el conocimiento morfosintáctico de una lengua procede de una construcción gradual y creativa del niño, que se origina por una capacidad genéticamente determinada para interactuar con las

personas y objetos del entorno. El curso, ritmo y dirección de la asimilación e interiorización de los rasgos formales de la lengua de su cultura se verá afectado, no obstante, por las peculiaridades de uso del sistema de reglas al que esté expuesto, además de por las circunstancias instructivas propias de su entorno más inmediato. Unas y otras redundarán, en definitiva, en el desarrollo de la capacidad productiva del niño, en su posibilidad para expresar de forma adecuada sus intenciones comunicativas con los recursos formales de su lengua.

II.2 Secuencia evolutiva del desarrollo morfosintáctico

Aunque como hemos puesto de manifiesto en el apartado anterior, no existen teorías específicas que ilustren la secuencia evolutiva de la totalidad de aspectos que constituyen el campo de la morfosintaxis, ni tampoco hay acuerdo general a la hora de justificar las condiciones que permiten acceder y progresar a los niños en el dominio gramatical del lenguaje, en lo que sí parece haber consenso es en la constatación de una cierta consistencia y regularidad en la cronología en la que se materializan o emergen la mayor parte de las adquisiciones relacionadas con este ámbito.

Sin pretender otra cosa, entonces, que hacernos eco de las descripciones efectuadas por autores representativos de la psicolingüística evolutiva, expondremos a continuación los patrones lingüísticos más característicos de las diferentes etapas por las que suelen pasar los niños en su progreso hacia el conocimiento y uso del sistema gramatical adulto, con el objeto de que éstas puedan ser tomadas como referencia en la determinación del grado de desajuste que presenta el lenguaje de los niños y niñas con los que hemos trabajado.

Para ilustrar esta evolución nos basaremos en la descripción ofrecida, en 1988, por del Río y Vilaseca, ya utilizada por nosotros en un trabajo anterior (Moreno, 1993), al considerar que dicha propuesta sigue teniendo vigencia, puesto que recoge los hitos lingüísticos más representativos del desarrollo morfosintáctico infantil. Completaremos esta secuencia, no obstante, con los datos suministrados por Webster y McConnell (1993), quienes también proporcionan unos patrones normativos de adquisición en este ámbito.

Por otra parte, teniendo en cuenta que esas descripciones proceden, en su mayoría, de investigaciones realizadas en otras lenguas, hemos estimado oportuno reflejar también los resultados obtenidos por los escasos investigadores que se han interesado por estudiar la secuencia

de adquisición de la morfosintaxis del español, como Gili Gaya (1972), Hernández Pina (1987), Vila (1990), López Ornat (1990, 1994) y Aguado (1995), entre otros.

Nos gustaría dejar claro, sin embargo, que el objetivo que perseguimos con esta tarea es, fundamentalmente, organizar y sistematizar la escasa y fragmentada información que se posee sobre la adquisición de nuestra lengua. No obstante, si se diera el caso, señalaremos aquellas categorías o estructuras que, como consecuencia de las peculiaridades de nuestro idioma, ven afectadas su nivel de producción.

Del Río y Vilaseca (1988) organizan el desarrollo morfosintáctico infantil alrededor de cuatro grandes etapas, a las que denominan *prelenguaje*, *primer desarrollo sintáctico*, *expansión gramatical* y *últimas adquisiciones*. Nosotros hemos optado por omitir el periodo correspondiente al *prelenguaje* para circunscribirnos más a los momentos en los cuales las producciones de los niños manifiestan signos claros de organización estructural.

II.2.1 Secuencia de adquisición en otras lenguas

Las conclusiones más importantes a la que llegan las autoras en su revisión de los estudios de adquisición de otras lenguas, fundamentalmente del inglés y francés, son:

Primer desarrollo sintáctico:

18-24 m. Aparecen las producciones de dos elementos, como resultado de un periodo anterior caracterizado por la emisión de secuencias de una palabra unidas por una pausa (ej: «papá // pelota»).

En estas combinaciones se puede observar el uso de algunas flexiones, como son las terminaciones del gerundio y el plural en *-s*.

Aparecen, asimismo, las primitivas construcciones negativas e interrogativas. Las negativas se formulan colocando la partícula «no» al principio o al final del enunciado (ej.: «omí no», 'dormir no'; «no eche», 'no leche'), mientras que las interrogativas vienen marcadas por las partículas «qué» y «dónde» (ej.: «¿qué eso?», '¿qué es eso?'; «¿ónde niña?», '¿dónde está la niña?').

24-30 m. Este intervalo de edad se caracteriza por la aparición de secuencias de tres elementos, en las cuales se omiten las palabras funcionales como artículos y

preposiciones, de tal forma que los enunciados contienen la estructura principal de nombre-verbo-nombre (ej.: «nene come pan»). No obstante, al final de este periodo, ya empiezan a aparecer algunos artículos indeterminados y flexiones de género.

Expansión gramatical:

30-36 m. Los enunciados se alargan e incluyen cuatro elementos. Este incremento se debe, principalmente, a la incorporación de los artículos determinados y algunas preposiciones, dando lugar a expresiones como «papá va a casa», «el coche está aquí».

Se observa, igualmente, la aparición de nuevas categorías lingüísticas, como los pronombres de primera, segunda y tercera persona y los adverbios de lugar *aquí, allí*. Los marcadores de género y número aumentan su frecuencia de uso, junto a las formas auxiliares con *ser* y *estar*.

Esta etapa termina con la elaboración de las primeras conexiones oracionales, mediante la conjunción *y*, como en «mamá no está y papá no está».

36-42 m. El rasgo más significativo de este intervalo de edad lo constituye la producción de oraciones complejas unidas por las conjunciones *y, pero, porque* e incluso *que*, por lo que vemos cómo el niño se adentra en la formulación de oraciones coordinadas y subordinadas.

Además de lo anterior, manifiestan un dominio o consolidación de las estructuras iniciadas en los estadios anteriores, que afectan sobre todo a las construcciones negativas e interrogativas, las cuales ya se empiezan a elaborar con criterios cercanos a la gramática adulta. En las oraciones negativas se integra la partícula en la estructura (ej.: «el niño no come pan») y los marcadores interrogativos se van ampliando y variando su posición en la oración.

La morfología verbal también está en estos momentos más madura; los auxiliares se utilizan casi correctamente, aparecen las perífrasis de futuro y los tiempos del pasado.

La evidencia manifiesta de estos progresos ha hecho que, en general, se considere que en esta etapa el niño ya ha aprendido los recursos básicos de su lengua.

42-54 m. La característica más sobresaliente de este intervalo de edad es la variedad de uso de las distintas categorías o unidades lingüísticas (adjetivos, pronombres, adverbios y preposiciones), que redunda, en las oraciones simples, en el crecimiento y variedad de los complementos, y, en las complejas, en la posibilidad de ampliar el abanico de estructuras oracionales.

Los tiempos verbales también son empleados correctamente, sobre todo las formas de presente, futuro (perifrástico), pasado, así como algunos tiempos compuestos.

Últimas adquisiciones:

> 54 m. A partir de esta edad, el desarrollo morfosintáctico del niño se caracteriza por la adquisición y dominio paulatino de las estructuras sintácticas más complejas, como son las oraciones pasivas, condicionales, circunstanciales de tiempo, etc., las cuales suelen estar totalmente interiorizadas alrededor de los seis o siete años.

Otro aspecto importante que empieza a manifestarse sobre esta edad es la conciencia metalingüística y la apreciación de los efectos que tiene el uso de la lengua (adivinanzas, chistes, códigos propios para comunicarse, etc.).

Las conquistas estructurales que quedan por adquirir más allá de los seis años no han sido muy estudiadas; en general se considera que a esta edad la gramática del niño es muy similar a la del adulto, aunque hay autores, como Rondal (1982) y Crystal (1983), que llaman la atención sobre el hecho de que el desarrollo morfosintáctico no acaba hasta la pubertad, señalando los siguientes aspectos como ejemplo de cuestiones que todavía requieren ser aprendidas:

Plurifuncionalidad de las categorías gramaticales.

Utilización correcta de los adverbios y preposiciones de espacio y tiempo.

Aumento de frecuencia de uso de los tipos oracionales más complejos, en sustitución de las estructuras yuxtapuestas y coordinadas copulativas.

Concordancia entre *todos* los elementos de la estructura principal y subordinada.

Cambio en el orden habitual de los elementos para dar énfasis.

Webster y McConnell (1993) añaden muy poco a esta descripción. En la comparación efectuada sólo apreciamos sutiles diferencias que afectan a determinadas etapas. Por ejemplo, en el intervalo de edad que va de entre los 24 y los 30 meses, los autores mencionados

atribuyen a los niños la capacidad de uso de las palabras funcionales, mediante el empleo de algunas preposiciones (*en, de y para*), pronombres personales (*yo, él y ellos*) y determinantes (*el, mi y que*), así como la posibilidad de marcar los tiempos pasados de los verbos. También adelantan la edad en la que observan el uso de las construcciones interrogativas con algunas reglas adultas, como la inversión del sujeto y el verbo; en este caso los autores lo encuadran entre los 30 y los 36 meses, mientras que Del Río y Vilaseca lo situaban a partir de los 36 meses.

Respecto a la información suministrada por investigaciones realizadas con el idioma español, y siguiendo el mismo esquema que Del Río y Vilaseca (1988), ubicaremos en cada uno de los intervalos los resultados de las unidades y estructuras estudiadas.

II.2.2 Secuencia de adquisición del español

Los autores mencionados proporcionan los siguientes datos de investigaciones realizadas con niños de habla española:

Primer desarrollo sintáctico:

18-24 m. Las combinaciones de dos elementos incluyen algunos artículos determinados e indeterminados en su forma singular, el pronombre interrogativo *qué*, así como las formas imperativas e infinitivas de los verbos (como por ej.: «toma esto», «nene comer»). Se observa, asimismo, la presencia de algunos adverbios de lugar, sobre todo, *all *. Hacia el final de la etapa ya empiezan a unir tres elementos, entre los cuales están presentes las preposiciones *en, a* como palabras de enlace.

24-30 m. Las producciones de los niños suelen contener la serie completa de artículos, adjetivos (sobre todo calificativos), pronombres personales y demostrativos con un uso eminentemente deíctico y los posesivos *mío y tuyo*; también aparecen algunos pronombres interrogativos, como *dónde y cuándo*. Las categorías adverbial y preposicional se amplían; en los adverbios se emplean algunos de tiempo, cantidad y modo, y a las preposiciones se añaden *de, para, con y por*.

El desarrollo de las flexiones no est  generalizado todavía. En los artículos aparecen las marcas del plural y en los adjetivos las de género.

Respecto a los verbos, las formas más usadas son, a los 26 meses, los tiempos de presente en sus formas indicativa, pretérito perfecto y las perífrasis de futuro en

construcciones «estar+gerundio» y alrededor de los 29 meses se utilizan las construcciones del pasado y presente de subjuntivo.

En cuanto a los tipos de oraciones, en general se considera que en esta etapa culmina el aprendizaje de la oración simple, cuyo orden más habitual suele ser SVO (sujeto-verbo-objeto), o bien VSO (verbo-sujeto-objeto). Con todo, ya hacia los 27 meses el número de elementos de la oración suele ampliarse mediante complementos adverbiales. Hay que añadir, sin embargo, que estas oraciones simples gramaticalmente correctas son muy limitadas funcionalmente.

Expansión gramatical:

30-36 m. La longitud de las oraciones simples se incrementa notablemente, se amplía el repertorio de pronombres en la elaboración de oraciones interrogativas. Entre los pronombres ya se utiliza el de tercera persona.

En relación con la elaboración de oraciones, en este periodo empiezan a aparecer las primeras coordinaciones unidas por la conjunción *y*, e incluso, alrededor de los 34 meses, algunas subordinadas relativas y sustantivas enlazadas por la partícula *que*.

También a esta edad se observan nuevos tiempos verbales, como el indefinido y el pretérito imperfecto.

36-42 m. Lo único destacado en este periodo por algunos de los autores es el uso correcto de los plurales en los pronombres personales *nosotros, nosotras*.

42-54 m. Sólo Gili Gaya aporta datos para la edad de 48 meses, pero las adquisiciones a las que hace referencia en ese momento son situadas por los demás autores en etapas anteriores.

>54 m. Ninguno de los autores consultados ha profundizado en este periodo, por lo que no contamos con datos sobre el español.

A la vista de estas referencias, lejos de pretender establecer comparaciones entre las diferentes secuencias de adquisición de los elementos gramaticales en los niños de unas y otras lenguas, consideramos necesario puntualizar algunas cuestiones específicas acerca de nuestro idioma, pues, lógicamente, influyen en la dirección y velocidad con que se produce este proceso.

A este respecto, López Ornat (1994) señala que habría que tener muy presentes las

características del sistema gramatical español (propio de las lenguas a las que la autora denomina *pro-dop*), cuyos rasgos distintivos más significativos son:

Variación flexiva post-verbal para la categoría de persona (por ejemplo: *vivo-es-e*).

Posibilidad de omitir el sujeto de la oración.

Flexibilidad en cuanto al orden de los componentes de la oración.

Estas peculiaridades pueden tener efectos engañosos cuando se intenta determinar el nivel de conocimiento alcanzado por los sujetos de habla española, ya que la flexibilidad y riqueza morfosintáctica de nuestra gramática puede ser tanto un factor que ayude a que los niños adquieran tempranamente algunos de sus rasgos como una causa que justifique la necesidad de mayor cantidad de tiempo para que capten y automaticen su plurifuncionalidad.

La naturaleza de las lenguas no *pro-dop*, sin embargo, aun siendo más estrictas, precisas e inflexibles en la organización de los elementos dentro de las frases y en la propia estructura de las palabras, pueden, asimismo, facilitar el dominio de las reglas en menor cantidad de tiempo. Es decir, que si bien inicialmente puede parecer que un niño español utiliza, por ejemplo, la categoría adverbial a una edad más temprana que un niño inglés, necesitará más tiempo que éste para aprender todas las posibilidades de uso que tiene dicha categoría.

Ante esta situación consideramos que mientras no existan más investigaciones que aborden la totalidad de los aspectos que constituyen la gramática del español, o se lleven a cabo trabajos estrictamente comparativos entre el proceso de adquisición de nuestra gramática con la de otro idioma, lo único que nos está permitido hacer (y éste ha sido nuestro objetivo) es tomar como referencia los datos de las unidades y estructuras que hayan sido estudiadas con sujetos que empleen el mismo sistema de comunicación que los de la muestra con la que se trabaje.

Con estos dos capítulos hemos pretendido ofrecer una panorámica general sobre la evolución y el estado de conocimiento actual de los fenómenos relacionados con la adquisición del lenguaje y sus repercusiones en el campo de la morfosintaxis, concluyendo con la exposición de los rasgos más sobresalientes del progreso de los niños en este dominio. Nuestro objetivo, en los capítulos que restan de esta primera parte del trabajo, es aproximarnos a un sector de la infancia que

se diferencia precisamente en la secuencia con la que adquieren las características formales de su lengua, así como conocer los procedimientos utilizados, tanto para su detección como para intentar contribuir a su evolución.

Capítulo III

El retraso del lenguaje

En los capítulos anteriores hemos intentado reflejar el estado de conocimiento teórico en torno a dos cuestiones. La primera estaba relacionada con los procesos de adquisición del lenguaje, concluyendo en relación con este tema que la capacidad de comunicación mediante el lenguaje oral era el resultado de la confluencia de múltiples variables de tipo personal y social. La segunda cuestión, centrada de forma específica en los aspectos morfosintácticos, aludía a las regularidades que normalmente se observan en su adquisición, y que se ponen de manifiesto en la sucesión de etapas o fases por las cuales pasan la mayor parte de los niños hasta lograr incorporar en su comunicación los rasgos formales y organizativos de su lengua.

No podemos dejar de mencionar, sin embargo, que este panorama general que hemos presentado se ve alterado, en muchas ocasiones, por razones de diversa índole, pero que dan lugar a un mismo resultado, en el sentido de que producen un desajuste en el nivel de desarrollo de la capacidad de expresión. El estudio del origen, severidad y manifestaciones de las diferencias y desfases lingüísticos ha ocupado, de la misma manera que el campo de la adquisición, gran parte de la investigación sobre el lenguaje infantil.

Al hilo de estas consideraciones, el contenido del presente capítulo se centrará en una de las poblaciones que integran el vasto campo de las dificultades lingüísticas, concretamente en los niños que manifiestan retraso en la adquisición y desarrollo del lenguaje.

El objetivo que pretendemos es, por tanto, conocer un poco más a estos niños y niñas que, sin tener una limitación orgánica evidente, presentan la característica común de no seguir al

mismo ritmo los patrones «normativos» de adquisición en las distintas parcelas del lenguaje.

La ambigüedad que todavía acompaña a cualquiera de los términos utilizados para hacer referencia a estos sujetos nos obliga a dedicar unas líneas a este aspecto, sobre el que Monfort y Juárez (1993) ofrecen una exposición más detallada). Queremos dejar claro, sin embargo, que aunque para nosotros el problema de la denominación no es central, no por ello dejamos de reconocer que la ausencia de criterios claros y consensuados en su definición y clasificación es un condicionante importante, al menos para estar seguros de que cuando se pretende profundizar, en este caso, sobre niños con retraso de lenguaje, los autores consultados comparten los mismos referentes conceptuales. Si bien tendríamos esta seguridad a la hora de estudiar, por ejemplo, los niños con disartria o con disglosia, no ocurre lo mismo con aquellos incluidos bajo la denominación de «retraso de lenguaje».

Los argumentos expresados nos obligan a aproximarnos, aunque sea brevemente, a este controvertido tema y a justificar nuestra posición al respecto. Una vez clarificadas estas cuestiones, dedicaremos el resto del capítulo a lo que, para nosotros, constituye el núcleo de interés fundamental, esto es, ofrecer las características o peculiaridades personales y lingüísticas de estos escolares, entendiendo que esta información es la que verdaderamente aporta los elementos que contribuyen a valorar y determinar, como educadores o psicopedagogos, el alcance de las diferencias que presentan estos sujetos y a responder ante ellas con los recursos pedagógicos que sus necesidades requieran.

Respecto al problema terminológico, o, siendo más precisos, a la variedad terminológica, consideramos que es una consecuencia directa de la influencia de los dos grandes modelos que tradicionalmente han dominado el campo teórico de la logopedia. Dependiendo de la concepción y explicación que estos tengan de las dificultades lingüísticas, se usarán unos términos y clasificaciones u otros para hacer referencia a ellas.

En primer lugar nos encontramos con el *modelo médico*, que se caracteriza, como apunta Castro (1994), por abordar al niño como un individuo aislado y a su lenguaje como un comportamiento disociado del resto de sus conductas. De ahí que ante cualquier manifestación sintomática que evidencie un problema o dificultad, ésta se explique como una anomalía orgánica, poniendo el énfasis en los aspectos etiológicos y orientando la intervención hacia el

tratamiento de las causas que originan el problema.

Para el tema que nos ocupa, la herencia del modelo médico se ve claramente en las definiciones que parten de que el retraso de lenguaje es un *trastorno adquirido*, utilizando, como dice Miller (1991), criterios de exclusión de diversas etiologías, más que una caracterización concreta de rasgos de inclusión. Una definición típica del retraso del lenguaje partiendo de este esquema nos la ofrece, entre otros, Bouton (1976), para quien el retraso del lenguaje sería un trastorno funcional que no tiene un sustrato lesional clínicamente detectable, como sería el caso de la sordera, la deficiencia mental o las dificultades lingüísticas derivadas de trastornos de origen neurológico.

En segundo lugar estaría el *modelo psicolingüístico*, que no se interesa tanto por la etiología, sino que intenta describir y analizar la conducta lingüística desordenada de los sujetos. Los datos obtenidos de tal análisis se comparan con el perfil del desarrollo normativo y se establecen las conclusiones pertinentes. Las clasificaciones que se han derivado de estos enfoques conservan, no obstante, etiquetas propias de una orientación clínica, como las de *trastorno*, *desorden*, *alteración* o *distorsión*. Sin embargo, el uso de estos términos no se refiere, como en el modelo anterior, a las posibles causas o ausencia de las mismas, sino a diferentes concepciones en la consideración de las diferencias entre el lenguaje de estos niños y de aquellos que presentan una secuencia normal.

Como ejemplo de este modelo nos sirve la información aportada por Rondal, Seron y Lambert (1988), que afirman que la distinción más aceptada es la que separa, por un lado, a los niños en los que existe un «desfase» en la elaboración del lenguaje en relación con la cronología habitual de las adquisiciones (pero que suelen respetar las distintas etapas por las que pasan los niños cuyo desarrollo lingüístico se considera normal) y, por otro lado, a aquellos en los que se observa una elaboración tardía e «imperfecta» del lenguaje. Al primer grupo se le encuadra en lo que se ha dado en llamar *retraso simple del lenguaje* y el segundo se incluiría dentro de lo que se denomina *disfasia*.

Por último, y en trabajos más recientes, nos encontramos con el uso de la categoría general denominada *trastornos específicos del desarrollo del lenguaje* entre los clínicos. Narbona y Chevie-Muller (1997: 249) asumen esta etiqueta «con el fin de englobar el máximo número de

cuadros que van desde el retraso simple del lenguaje hasta la disfasia, utilizando nuevos criterios clínicos y experimentales». Este hecho vuelve a oscurecer, desde nuestro punto de vista, el panorama de las dificultades del lenguaje, puesto que se inclina hacia postulados psicologicistas y médicos que introducen más sombras que luces. En torno a este controvertido tema, es interesante la revisión efectuada por Schmitt y Meline (1990), así como las reflexiones de Lahey (1990), Monfort y Juárez (1993) y Conti-Ramsden y Adams (1996).

Ante este panorama tan disperso, coincidimos con Monfort y Juárez (1993:15), al afirmar que «se trata de elegir algún término que resulte útil a la hora de entendernos cuando compartimos datos y experiencias, a sabiendas de que nombrar algo, en este campo, no significa explicarlo».

Para quienes nos situamos en el contexto educativo, sin embargo, el paso de los años nos está permitiendo relativizar estas perspectivas basadas en el déficit y empezar a utilizar denominaciones más *normalizadoras*. El concepto de «necesidades educativas especiales», que actualmente domina en el campo educativo, tiende a alejarse de planteamientos clínicos, excesivamente centrados en cuestiones específicas de las personas, para ocuparse de otras más globales, contextuales y sistémicas.

De acuerdo con esta nueva concepción, y llevado al ámbito del lenguaje, se podría diferenciar, tal y como señala Mayor (1993), entre aquellas dificultades que por su especificidad generarán necesidades educativas *permanentes*, como en el caso de la disfasia, la parálisis infantil o la sordera, de las que podrán originar necesidades educativas *transitorias*, como ocurriría con el retraso del lenguaje, la dislalia o la disfemia evolutiva.

Nosotros adoptamos esta última clasificación, considerando que los niños y niñas con los que hemos trabajado presentan unas dificultades *transitorias* del lenguaje. Así, hablaremos de niños con *retraso de lenguaje* para referirnos a la dificultad, de naturaleza transitoria, que presentan muchos escolares en todos los componentes del lenguaje, producida como consecuencia de una detención o dilación temporal, en relación con la cronología del desarrollo normativo. Es, por tanto, un desajuste madurativo debido a que no suele llevar asociado déficit estructural; dicha dificultad lingüística está determinada, normalmente, por factores no inherentes al propio sujeto.

Las manifestaciones y alcance de este retraso pueden variar de un niño a otro, sin que existan límites precisos entre ellas, por lo que muchos autores hacen referencia al *continuum* de las dificultades lingüísticas (Bishop, 1987, 1992; Aguado, 1988; Estienne, 1988; Hall, 1992; Monfort y Juárez, 1993 y García, 1993), distinguiendo entonces entre *retraso leve, moderado y grave del lenguaje*; éste último estaría muy cerca de lo que también se denomina disfasia o retraso específico del desarrollo del lenguaje, aunque hay diversos autores que ya asocian el retraso moderado con la disfasia.

Un amplio y adecuado conocimiento de la población con retraso del lenguaje debe reflejar, en consonancia con lo expresado más arriba, información sobre tres grandes parcelas. En primer lugar, de las situaciones o condiciones externas al sujeto que se han revelado como «factores de riesgo», es decir, de las variables extralingüísticas que pueden condicionar el correcto desarrollo del lenguaje oral. En segundo lugar, de lo que denomina Estienne (1988) «signos de acompañamiento» para referirse a otras áreas de dificultad que normalmente están presentes, con mayor o menor intensidad, en los sujetos que manifiestan algún desajuste en el desarrollo lingüístico. Y, por último, de las características de sus realizaciones lingüísticas (dando cuenta de lo que puede hacer y no puede hacer con el lenguaje). La importancia y consideración de este conjunto de factores evitarán, por una parte, caer en posiciones sintomatológicas y alejadas de la realidad social y familiar de los niños, ayudando, por contra, a determinar el grado de severidad del retraso, atendiendo al alcance de los mismos, ya que, como afirman Monfort y Juárez (1993:25) «un trastorno de lenguaje no es sólo la consecuencia de una o varias causas, es el resultado de una historia».

En relación con las variables externas, se señalan los factores socioculturales y afectivos como principales condiciones de «riesgo» (Cooper, Moodley y Reynell, 1982; Monfort, 1988; Crystal, 1983; Estienne, 1988; Aguado, 1995; Acosta y cols. 1996a).

Dentro de los socioculturales se alude, fundamentalmente, a los entornos ambientales en los que las características del *input* recibido se corresponde con modelos lingüísticos pobres y con una insuficiente estimulación verbal (Clyde, 1990; Milosky, 1990; Paul y Elwood, 1991; Clemente, Sánchez y González, 1993). A este respecto, Aguado (1995) aclara que no se puede hablar de la existencia de una relación causa-efecto, atribuyendo al entorno lingüístico la

responsabilidad de la aparición de un retraso de lenguaje, pero que sí es un aspecto que contribuye a mantenerlo. También se mencionan en este apartado las situaciones de bilingüismo en medios poco estimulantes y cultivados, o bien a un bilingüismo mal integrado (Monfort y Juárez, 1983; Aguado, 1995).

En cuanto a la influencia de los factores o variables de tipo afectivo, Juárez y Monfort (1989) y Estienne (1988), entre otros, destacan, sobre todo, situaciones de crianza asociadas con relaciones parentales de sobreprotección, rechazo o ambivalencia, así como determinadas circunstancias coyunturales, como por ejemplo, el nacimiento de un hermano, desestructuración familiar, etc., que pueden frenar o alterar el curso y ritmo normal del desarrollo lingüístico.

Los factores neurológicos y cognitivos, como variables inherentes al propio sujeto, también han sido un importante foco de atención en las investigaciones de niños con retraso de lenguaje, sobre todo por aquellos que han pretendido buscar causas orgánicas que justifiquen los diferentes cuadros que presentan estos sujetos. Aunque los resultados hallados hasta el momento no permiten extraer conclusiones determinantes, se ha puesto de manifiesto la existencia de una serie de condicionantes neurológicos y cognitivos que suelen observarse en los niños con retraso de lenguaje y constituyen, por tanto, aspectos «de riesgo» que deben ser tenidos en cuenta a la hora de valorar y determinar su respuesta educativa.

La incidencia de los aspectos neurológicos se asocia con antecedentes personales de prematuridad (Paterson y Golding, 1986; Washington, McBurney y Grunan, 1986; Haynes y Naidoo, 1991), accidentes perinatales, ictericias severas, etc. (Estienne, 1988) y algún tipo de disfunción neurológica inespecífica (Aguado, 1988; García, 1993; Chrevie-Muller, 1997).

Las manifestaciones de estas posibles afectaciones neurológicas se observan, principalmente, en el plano motor. En este área se suele mencionar la existencia de una cierta inmadurez articulatoria (Aguado, 1988) y, sobre todo en los niños con retraso moderado y grave, un retraso motor más global que repercute en la precisión y coordinación de movimientos, en el ritmo, así como en el desarrollo adecuado de la lateralización y esquema corporal (Monfort, 1988; Estienne, 1988).

El funcionamiento de estos sujetos en diversas tareas de tipo cognitivo suministra

resultados que también deben tomarse en consideración. Considerando siempre la multidimensionalidad de la inteligencia, Cromer (1981), Stark *et alii* (1983), Aguado (1988) y Serra (1991), entre otros, citan los procesos de atención y memoria a corto plazo como los mecanismos cognitivos globales en los que se evidencian ciertas limitaciones. Junto a ellos se ha podido detectar, igualmente, dificultades de estructuración espacial y temporal, escaso desarrollo de la capacidad de abstracción y retraso en el razonamiento lógico (García, 1993), así como dificultades en el procesamiento secuencial visual y auditivo (Cantwell y Baker, 1987; Aguado, 1988; Tallal y cols., 1996).

Centrándonos ahora en las características de sus realizaciones lingüísticas, y distinguiendo entre los niños y niñas que presentan un *retraso simple* del desarrollo del lenguaje, de aquellos otros cuyo retraso se considera *moderado* o *grave*, nos encontramos con las siguientes manifestaciones:

III.1 El retraso simple

Según Juárez y Monfort (1989), el retraso simple está determinado por un retraso en la aparición de los niveles del lenguaje que afecta principalmente al plano expresivo (en todos sus aspectos o dimensiones) aunque, en ocasiones, también se aprecian ciertas dificultades en el plano comprensivo, principalmente cuando los enunciados son largos, ambiguos o cuando la comunicación no se realiza en las condiciones óptimas.

Los rasgos más sobresalientes tienen que ver, en primer lugar, con un retraso temporal en la aparición de las primeras palabras, que en estos casos se produce alrededor de los dos años, frente al intervalo de entre doce y dieciocho meses que suele ser lo habitual.

A partir de este comienzo tardío, la evolución y consolidación del sistema lingüístico se verá, por tanto, aletargada. Los niños necesitarán más tiempo para dominar y automatizar las distintas adquisiciones que permiten evolucionar desde una etapa a otra del desarrollo lingüístico. No obstante, salvando esta distancia cronológica, coinciden con sus pares sin dificultades en el orden en el que aparecen los patrones propios de crecimiento y complejidad lingüísticas.

A pesar de que los recursos formales se incorporan lentamente al lenguaje de estos

niños, se subraya, sin embargo, que son «buenos comunicadores», ya que recurren a claves gestuales y palabras cargadas de contenido para suplir la limitación de recursos estrictamente lingüísticos (Estienne, 1988; Serra, 1991). A este respecto, Serra (1991) señala que entre estos niños existe un grupo considerable, a los que denomina *hipoverbales* o *mesurados*, que se caracteriza por emplear un lenguaje cargado de producciones muy simples y dependientes de la iniciativa del interlocutor, lo cual les permite evitar o hacer evidentes sus dificultades expresivas.

Los desajustes lingüísticos, sin embargo, no afectan por igual a todas las dimensiones y procesos. De esta forma, Aguado (1988) y Ramos (1996) advierten, en el plano *fonológico*, que lo más común y llamativo en los niños con retraso simple son los procesos de reducción o simplificación fonológicos, evidenciados a través de omisiones, sustituciones y asimilaciones de fonemas y sílabas. Estos problemas se observan, sobre todo, en las consonantes, y, más concretamente, en los grupos consonante-vocal-consonante, dando lugar a emisiones como «catón» o «cattón» por *cartón*.

El desarrollo *morfosintáctico* refleja sus mayores discrepancias en el dominio de determinadas categorías morfológicas (destacando la pronominal, la preposicional y, sobre todo, la verbal) y en la incorporación de las marcas flexivas necesarias para variar y precisar el significado de las palabras (Monfort, 1988; Estienne, 1988; García, 1993). Todo ello tiene una repercusión directa en la formulación de oraciones, donde predominan las construcciones menores y simples (Moreno, 1993) en las que el número de elementos aumenta muy lentamente (Monfort, 1988; Aguiar, 1994 y Acosta y cols., 1996a).

Entre las oraciones complejas se suelen apreciar, según Miller (1991), errores de concordancia y un uso predominante de la yuxtaposición y coordinación, frente a la subordinación gramatical (Aguado, 1988; García, 1993). En relación con estas construcciones, Miller (1991) puntualiza que no existen diferencias importantes entre estos sujetos y sus pares sin dificultades en cuanto a la *complejidad* y *tipo* de oraciones complejas, sino que la diferencia se sitúa en la *frecuencia* de uso de las mismas. En términos parecidos ya se habían pronunciado Leonard (1972) y Morehead e Ingram (1973), afirmando que las diferencias entre ambas poblaciones estaban más en relación con la frecuencia de aparición de la variación de estructuras, que con el tipo de estructuras utilizadas.

Belinchón (1995) señala, asimismo, que en sus oraciones se observan dificultades en la organización de los elementos, ya que con relativa frecuencia se omite algún constituyente o bien se producen alteraciones en el orden que dificultan la comprensión del mensaje.

Desde el punto de vista *léxico-semántico*, lo más sobresaliente es la limitación cuantitativa del léxico y la dificultad para recordar el término con que se denomina el referente; esto les conduce a que en numerosas ocasiones sus enunciados sean entrecortados, abusen de «muletillas» o sustituyan el nombre del objeto por descripciones funcionales sobre, por ejemplo, su utilidad (Monfort, 1988).

Una investigación realizada por Quintana Alonso (1995) con escolares canarios con retraso de lenguaje revela, en relación con el uso de las preposiciones, que su utilización es escasa; manifestando, además, dificultades para expresar relaciones de significado nocional, temporal y espacial. Presentan, asimismo, dificultades para utilizar palabras con distintos significados y realizar combinaciones morfosintácticas variadas.

La dimensión *pragmática* del lenguaje no presenta, de entrada, muchas dificultades para estos sujetos, ya que, como hemos mencionado con anterioridad, consiguen solventar las dificultades expresivas utilizando otros recursos comunicativos. No obstante, en una evaluación más detenida, hemos constatado ciertos problemas en su desenvolvimiento en una situación de diálogo, en tareas que requieren describir, explicar e imaginar, así como también hemos percibido dificultades para iniciar una conversación o implicarse en una sugerida por el adulto (Acosta, 1995).

Por su parte, Moseley (1990), en una investigación que analizaba las interacciones madre-niño con una muestra de sujetos con retraso de lenguaje y un grupo control, encontró que los primeros diferían de sus compañeros en el uso de invitaciones, iniciaciones y respuestas sostenidas. A conclusiones parecidas llegan Conti-Rasdem y Adams (1996) al estudiar la interacción lingüística entre padres e hijos con trastornos específicos del lenguaje. Sus resultados ponen de manifiesto que el retraso evolutivo que presentan los niños desde las primeras edades lleva consigo que los padres modifiquen las pautas de interacción, siendo más directivos y facilitadores en la comunicación con su hijo.

De la caracterización anterior se desprende, siguiendo a Lahey (1988), que estos niños pueden desarrollar ideas y asimilar y usar el código convencional, pero más tarde que sus

pares o con una disfunción entre sus componentes; la disrupción se presenta, sobre todo, en la *forma*, ya que las ideas acerca del mundo de los objetos y eventos, así como las habilidades para comunicar esas ideas están más intactas que su conocimiento del sistema lingüístico para representar y comunicar esas ideas.

Otro tema en el que también los investigadores hacen hincapié es el relativo a la existencia de mayores posibilidades de «dificultades escolares» entre este subgrupo de sujetos. Ante la aparente recuperación espontánea que se ha creído durante mucho tiempo, investigaciones más recientes ponen en evidencia que un grupo importante de niños con problemas tempranos de lenguaje, tienen dificultades de lectura al llegar a la edad escolar (Lahey, 1988; Rescorla y Schwartz, 1990; Scarborough y Dobrich, 1990; Siches, 1992; Monfort y Juárez, 1993). Desde nuestro punto de vista, esta situación justifica, por sí misma, la necesidad de responder a las dificultades o desajustes iniciales por medio de programas preventivos, más que esperar a que los patrones inestables o mal adquiridos se consoliden y afecten a otras áreas.

III.2 El retraso moderado

El retraso moderado del lenguaje, denominado por algunos autores «disfasia» (Estienne, 1988; Serón y Aguilar, 1992; García, 1993), se diferencia del anterior en que, junto al retraso, empiezan a manifestarse signos más claros de alteración en el desarrollo lingüístico (Aguado, 1988). *Grosso modo*, entonces, el lenguaje de estos niños no empieza a ser productivo hasta alrededor de los tres o cuatro años y refleja los síntomas de una falta de organización en torno a los seis años (Juárez y Monfort, 1989; García, 1993). El estudio de sus realizaciones lingüísticas ofrece las siguientes peculiaridades:

En el componente *fonológico* se observa una buena adquisición de los fonemas considerados aisladamente, pero una mala ejecución cuando se combinan en palabras, donde se aprecian distorsiones y reducciones importantes del sistema consonántico (García, 1993); la estructura silábica está muy reducida, limitándose a los tipos vocal y consonante-vocal, con la práctica total desaparición de los diptongos (semivocales y semiconsonantes), consonantes finales y sílabas inversas y complejas (Aguado, 1988). Estos fenómenos dan como resultado un lenguaje bastante ininteligible o con disfluencias (Cantwell y Baker, 1987).

La dimensión *morfosintáctica* será la que refleje con más claridad las dificultades estructurales de estos sujetos. Aunque son capaces de utilizar las principales categorías gramaticales (nombres, adverbios y algunos pronombres, etc.), existen otras, como los adjetivos, que son escasamente producidas. La morfología es muy primaria, ya que les cuesta incorporar las marcas flexivas y derivativas que contribuyen a enriquecer y precisar sus emisiones, así como utilizar determinadas unidades lingüísticas como nexos para unir oraciones. La formulación de oraciones es, en consecuencia, reducida en su variedad y contiene frecuentes omisiones o errores en el orden de los constituyentes (Belinchón, 1995). Sus estructuras son mayoritariamente simples, con un uso escaso de la coordinación y empleo incorrecto de la subordinación (sobre todo por la dificultad para establecer correctamente las relaciones de concordancia). Para sus elaboraciones largas, por tanto, suelen recurrir a la yuxtaposición.

Fletcher (1991), en un trabajo en el que trataba de identificar las áreas concretas de dificultad entre estos niños, señala, en el plano gramatical, la omisión de determinantes, auxiliares y verbos copulativos, los errores de concordancia y la omisión de marcas morfológicas. Serra (1991) resume las características de estos niños afirmando que hacen un uso impreciso de la gramática que les dificulta la construcción de textos cohesionados.

En la vertiente *léxico-semántica* la pobreza de vocabulario expresivo es notoria, tanto en el número de palabras conocidas como en el empleo de palabras diferentes; estos sujetos son capaces de nombrar los objetos familiares, pero desconocen los nombres de muchos otros objetos que denominan la mayoría de los niños de su misma edad.

Sus conocimientos conceptuales distan mucho de lo que son capaces de expresar con palabras, de ahí la discrepancia entre su capacidad comprensiva y productiva, aunque comprenden mal las nociones abstractas referidas al espacio, al tiempo y a las propiedades de las cosas (Aguado, 1988; Estienne, 1988).

La faceta *pragmática* evidencia, igualmente, algunas características desfasadas con respecto a lo que cabría esperar por su edad. Esta dimensión, sin embargo, puede conducir a conclusiones engañosas, puesto que son niños que muestran deseos de comunicar e intentan suplir su escasa competencia lingüística desarrollando estrategias de comunicación bastante complejas para hacer hablar a los otros de forma complementaria a sus limitadas posibilidades orales (Levi,

Piperno, y Zollinger, 1981). Aun con todo, manifiestan dificultades a la hora de iniciar un tema de comunicación y mantener durante un tiempo el mismo tema de conversación. Según Monfort (1988), son hábiles para hablar o comentar las acciones que están realizando en un momento determinado, pero se les hace muy difícil contar o hacer un comentario fuera de contexto, ya que su lenguaje se mantiene unido a las acciones. Los resultados de Levi, Piperno y Zollinger (1981) corroboran estas afirmaciones tras haber detectado trastornos específicos de comunicación en niños que, a su vez, presentaban disfasia evolutiva; tales dificultades se manifestaron, principalmente, a la hora de coordinar acción y comunicación y en que suelen hablar más para sí mismos que para los otros.

A pesar de que los rasgos comentados reflejan con claridad la mayor severidad del lenguaje de estos niños, los autores consultados coinciden en señalar la notable mejora que se observa tras un periodo de intervención y el peligro, sobre todo ante la posibilidad de un fracaso en las tareas académicas básicas e iniciales, que supone el no atender con prontitud los desfases cronológicos exhibidos en el lenguaje oral de estos niños.

III.3 El retraso grave

Este nivel de retraso, llamado también «audiomudez» por los autores alemanes, «afasia congénita» por los ingleses y «disfasia» (en su extremo más grave) por algunos franceses y españoles, se considera normalmente cuando los patrones lingüísticos se limitan a la producción de algunas palabras a la edad de cinco años, siendo, además, incomprensibles para aquellas personas que no tienen una relación estrecha con el niño. Apenas se da, por tanto, una elaboración espontánea de enunciados que combinen varias palabras (Monfort, 1988) y, cuando se construyen, carecen de los elementos de superficie (artículos, preposiciones y conjunciones) que, unidos a sus alteraciones fonológicas, hacen que su lenguaje sea ininteligible y cargado de agramatismos (Ajuriaguerra, 1979; Aguado, 1988).

Al igual que los otros subgrupos, son niños sociables y muestran deseos de comunicar, aunque sus habilidades comunicativas también se encuentran muy mermadas. Ello les lleva, como indica Castro (1994), a que nunca alcancen las habilidades lingüísticas de sus compañeros.

En la página siguiente presentamos un cuadro donde sintetizamos las principales características de cada uno de estos grupos.

Cuadro III.2: Características lingüísticas de los sujetos con distintos niveles de retraso del lenguaje

	RETRASO SIMPLE	RETRASO MODERADO	RETRASO GRAVE
FONOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> . Reducción y simplificación del sistema consonántico. 	<ul style="list-style-type: none"> . Dificultad para combinar fonemas dentro de palabras. . Reducción de la estructura silábica. . Lenguaje ininteligible. 	<ul style="list-style-type: none"> . Graves alteraciones fonológicas.
MORFOSINTAXIS	<ul style="list-style-type: none"> . Retraso en la adquisición de determinadas categorías morfológicas. . Predominio de oraciones menores y simples. . Formulaciones complejas mediante yuxtaposición y coordinación. 	<ul style="list-style-type: none"> . Morfología muy primaria. . Dificultad en el uso de nexos oracionales. . Alteración del orden de los constituyentes de las frases. . Uso escaso de la coordinación y ausencia de subordinación. . Dificultad para construir textos cohesionados. 	<ul style="list-style-type: none"> . Dificultad para la elaboración espontánea de enunciados de más de dos palabras. . Ausencia de palabras funcionales.
LÉXICO-SEMÁNTICA	<ul style="list-style-type: none"> . Limitación cuantitativa del léxico. 	<ul style="list-style-type: none"> . Pobreza de vocabulario expresivo. . Dificultad para comprender las nociones referidas al espacio y tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> . Vocabulario expresivo limitado a algunas palabras.
PRAGMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> . Buenas habilidades comunicativas. . Ligeras dificultades para iniciar una conversación sobre un tema. 	<ul style="list-style-type: none"> . Interés por comunicar. . Pobreza de habilidades comunicativas y conversacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> . Uso masivo de gestos para comunicarse.

Creemos que los patrones lingüísticos recogidos en este cuadro reflejan, con bastante claridad, el *continuum* de las dificultades a las que hacíamos referencia anteriormente y la necesidad, por tanto, de ser muy sensibles a los desfases evolutivos que manifiestan muchos niños desde las primeras etapas de adquisición del lenguaje oral. En este sentido, con el objeto de ayudar

a diferenciar lo que serían necesidades transitorias y permanentes, nos parece oportuno incluir en esta exposición el conjunto de indicadores que Monfort (1988) sugiere que deben tenerse en cuenta para una valoración diferencial. Tales aspectos son:

1.- La importancia del retraso en la aparición del primer lenguaje. Este autor señala que, a título indicativo, se podría decir que la aparición de las primeras palabras pasados los tres años, de las primeras combinaciones después de los cuatro años, y la persistencia de un lenguaje esquemático más allá de los seis años de edad cronológica nos revelan una gravedad que sitúa al niño fuera del marco atribuido al retraso simple del lenguaje.

2.- Las anomalías en el desarrollo de las distintas etapas de adquisición. En los casos de retraso simple, los niños suelen seguir las mismas pautas de desarrollo lingüístico que los que no presentan problemas; es decir, sus producciones espontáneas se podrían comparar con las de un niño «normal», pero más joven. En los casos de los disfásicos esta comparación es mucho más difícil, ya que en ellos se observa con frecuencia una gran *asincronía evolutiva*, que se manifiesta en el uso de palabras y estructuras adecuadas para su edad, junto con la ausencia de otras muy sencillas que se corresponden con los primeros estadios de aprendizaje. La anomalía más llamativa es la presencia de un «agramatismo» significativo.

3.- Los aspectos de comprensión y expresión. En los casos de retraso simple la expresión es el aspecto que presenta más dificultades, mientras que la comprensión tiene un desarrollo prácticamente normal. En la disfasia existen casi siempre problemas de comprensión considerables, aunque en ocasiones puedan pasar desapercibidos al valerse el niño de elementos contextuales para entender los mensajes que se le transmiten.

4.- La importancia de los trastornos asociados. Aunque en ambos casos se describan dificultades de atención, retraso psicomotor y dificultades perceptivas, en la disfasia estos trastornos suelen ser más severos y fácilmente perceptibles.

5.- La lentitud en la evolución. Este factor es, con mucho, el rasgo diferenciador más citado por los clínicos. Los casos de disfasia suelen presentar una evolución lenta o muy lenta, sobre todo en los aspectos morfosintácticos; el retraso simple, por el contrario, suele responder muy positivamente a la intervención logopédica.

En relación con la caracterización de los niños que manifiestan un retraso moderado o grave del lenguaje ha existido, desde hace aproximadamente veinte años, un intenso debate acerca de si el lenguaje de estos niños responde mejor a la conceptualización de un «retraso» o a la de una «desviación o diferencia», que les conduce hacia la elaboración de un sistema lingüístico propio. No existen acuerdos al respecto, encontrándonos casi con el mismo número de autores que defienden una postura como la otra. No obstante, en las revisiones de investigaciones realizadas en los últimos años, y a diferencia de las de los años setenta y ochenta, apreciamos una fuerte coincidencia en subrayar la gran heterogeneidad existente entre los sujetos que comparten el mismo rótulo, así como un esfuerzo denodado por encontrar indicadores lingüísticos específicos que contribuyan a diferenciarlos.

Nos complace constatar el cambio desde posiciones «uniformadoras» hacia otras que intentan descubrir y atender a las «diferencias», ya que, desde nuestro punto de vista, el interés por estos aspectos ayudará a clarificar y precisar las descripciones, evitando los solapamientos con que todavía nos encontramos. No obstante, mientras esto no se consiga, debemos actuar con mucha prudencia, sin olvidar que todavía en la práctica, la etiqueta será la referencia que se utilizará para determinar los servicios que deben proporcionarse a un niño y lo que necesita de los mismos. Ante esta situación asumimos la postura expuesta por Monfort y Juárez (1993:31) al afirmar que «no diremos que tal niño es tal cosa, sino que actualmente presenta un conjunto de dificultades que le sitúan, de momento, en tal grupo».

Los procesos de evaluación y una temprana intervención serán, pues, los elementos fundamentales a la hora de responder adecuadamente a las necesidades educativas iniciales que presentan muchos escolares, desde los primeros niveles educativos, en el área de la expresión oral. En los capítulos que desarrollaremos a continuación nos aproximaremos a estos dos campos.

Capítulo IV

La evaluación de la morfosintaxis

Una vez efectuado el recorrido teórico sobre la importancia otorgada por las diferentes teorías psicolingüísticas a la dimensión morfosintáctica del lenguaje y habiéndonos acercado, asimismo, a los patrones de adquisición más importantes de esta faceta del lenguaje, nos ocuparemos, a partir de estas páginas, de desentrañar las preocupaciones e intereses investigadores más sobresalientes a la hora de intentar evaluar las dificultades morfosintácticas que manifiestan muchos niños con diferentes niveles de retraso lingüístico.

La evaluación del lenguaje no se ha entendido siempre de la misma manera ni se ha realizado a lo largo de la historia con los mismos instrumentos y procedimientos, como ilustran claramente Triadó y Forns (1989) y Puyuelo (1995), entre otros. La exploración del componente morfosintáctico ha participado, lógicamente, de las mismas modificaciones, haciéndose eco de los diferentes cambios de enfoque y perspectivas teóricas habidas en el seno de las disciplinas que se interesan por el lenguaje. Esta evolución se puede caracterizar, según los autores mencionados, por una repercusión importante de la concepción lingüística chomskyana, a finales de los años sesenta, que condujo a que entre los objetivos de la evaluación se introdujera el estudio del tipo de estructuras sintácticas dominadas por los sujetos.

En los años setenta, en los que predomina el enfoque tripartito (contenido, forma y uso) del análisis del lenguaje, la exploración de la morfosintaxis abarcaba el análisis de los procesos de adquisición, uso, complejidad y generalización de las reglas y la habilidad de comprensión y producción sintácticas.

A partir de la década de los años ochenta el interés fundamental será determinar la eficacia y ajuste de las producciones infantiles a las distintas situaciones de comunicación, es decir, explorar si la competencia morfosintáctica del niño que se evalúa le permite entender y expresar sus intenciones, deseos, pensamientos, etc., así como adecuar estructuralmente sus mensajes a los requerimientos exigidos por los interlocutores, la situación de comunicación, etc.

En las líneas que siguen intentaremos reflejar estos cambios dando cuenta, fundamentalmente, de los *objetivos, contenidos y procedimientos y estrategias de evaluación* con que se ha llevado a cabo la evaluación de esta parcela en niños que muestran algún tipo de dificultad lingüística, próxima al constructo que hemos denominado retraso de lenguaje.

Nos interesa dejar claro, igualmente, que entendemos la evaluación como un proceso estrechamente ligado a la intervención, hasta tal punto que llegan a ser dos constructos interactivos e interdependientes (Miller, 1986; Acosta *et alii*, 1996a; Acosta, 1997a). La evaluación será, desde esta perspectiva, el primer paso de la intervención, considerando, como afirma Gallego Ortega (1995: 241), que: «el éxito o fracaso de cualquier programa de intervención depende, en buena medida, de las técnicas, instrumentos y/o procedimientos utilizados durante la evaluación».

La interrelación existente entre evaluación e intervención lleva consigo, según sugiere Miller (1986), la asunción de tres intenciones exploratorias:

- a.- La detección del problema lingüístico inicial.
- b.- La valoración diagnóstica del mismo según el contexto.
- c.- Las necesarias recomendaciones para la intervención.

La consecución de estos propósitos, y las decisiones que haya que tomar a partir de ellos, debe hacer que el logopeda o psicopedagogo se plantee una serie de interrogantes que constituyen, según Miller (1986), las reflexiones iniciales necesarias ante cualquier proceso evaluador:

¿Para qué evaluamos?

¿Qué vamos a evaluar?

¿Cómo vamos a evaluar?

En este capítulo intentaremos dar respuesta a estas cuestiones, de tal forma que al

final del mismo podamos tener un mayor conocimiento sobre los avances y dificultades inherentes al proceso de evaluación de la morfosintaxis infantil.

IV.1 Objetivos de la evaluación

Si se ha considerado necesario proceder a la evaluación de un niño, o de un grupo, es porque se han encontrado indicios que sugieren tomar algún tipo de decisión y la subsiguiente planificación de ésta en la práctica. La evaluación de la dimensión morfosintáctica perseguiría, entonces, distintos objetivos, en función de las variables que la hayan hecho necesaria, del momento en el que ésta se lleve a cabo y de los fines últimos que se pretendan conseguir.

No obstante, si partimos de que la evaluación es el primer paso de la intervención, los objetivos fundamentales se podrían resumir, de acuerdo con Gallardo y Gallego (1993) y Gallego Ortega (1995), en los siguientes:

Identificar el tipo de respuesta educativa que requieren los sujetos evaluados, en el sentido de que sea necesario el establecimiento de un programa de prevención, estimulación o reeducación, así como los procedimientos y tareas que pueden resultar más eficaces teniendo en cuenta sus características personales y ambientales, y el contexto o contextos en los que se va a intervenir.

Determinar el nivel de desarrollo morfosintáctico alcanzado, observando su competencia comunicativa con respecto a criterios evolutivos previos. En función de la información obtenida se podría, por ejemplo, establecer la existencia de ajustes, retrasos o alteraciones entre los aspectos formales que facilitan la comunicación, si las dificultades presentadas son transitorias o permanentes, etc.

Detectar dificultades específicas en algunos de los componentes que integran la dimensión gramatical de la lengua. En este caso se trataría de valorar cuál es el grado de desviación que manifiesta ese niño o grupo de niños, para adoptar las medidas educativas necesarias.

Examinar los cambios producidos. Este objetivo, si bien constituye en sí mismo una evaluación, está más relacionado con el programa en sí, ya que pretende determinar y valorar (una vez que se ha trabajado con los sujetos) la existencia o no

de modificaciones en la competencia lingüística y comunicativa en el plano gramatical. Esta exploración se puede efectuar tanto en un momento del desarrollo del programa, o bien cuando ya se ha finalizado.

La información previa que se tenga, así como el propósito de la misma, alcance y profundidad de la evaluación que se pretenda realizar, serán las claves que ayudarán a decidir entre uno o varios de estos objetivos y la secuencia del proceso.

IV.2 Contenidos de la evaluación

La respuesta al *qué evaluar* en el plano morfosintáctico no tiene todavía, desde nuestro punto de vista, una solución consensuada en la literatura publicada al respecto. La multitud de aspectos y elementos que conforman la gramática de una lengua, unido además a los diferentes usos que se hace de ellos en la comunicación, justifican sobradamente, a nuestro entender, la dificultad de precisar con exactitud los componentes que deben integrar la evaluación de la morfología y de la sintaxis en los niños.

Aun con todo, en las revisiones bibliográficas que hemos realizado nos hemos encontrado con que diversos autores suelen coincidir en examinar ciertos aspectos, a los que vamos a considerar como contenidos posibles en la exploración de esta parcela lingüística, ya que, tomando como base los hitos más representativos del desarrollo normativo, permiten establecer el nivel de habilidades gramaticales alcanzadas por los niños en los ámbitos comprensivo y expresivo.

Una de las referencias más importantes en el terreno de la evaluación de la morfosintaxis, sobre todo porque fue pensada para analizar el lenguaje de niños con trastornos, es la obra de Crystal, Fletcher y Garman (1983) y, más concretamente, las categorías propuestas para el examen de la gramática infantil.

Estos autores, descontentos con los índices y elementos que se utilizaban normalmente en la evaluación de la sintaxis (especialmente con la longitud media de enunciado), proporcionan un sistema a través del cual se puede describir el grado de desarrollo gramatical alcanzado por el niño, partiendo de la identificación inicial de distintos tipos de oraciones en el discurso.

En su *Language Assessment, Remediation and Screening Procedure*, más conocido

como *LARSP*, proponen un análisis estructural de las producciones del niño en cuatro niveles fundamentales: estructura de la oración y de la cláusula, estructura del sintagma, estructura de la palabra y conexión de oraciones, describiendo los pasos y exámenes necesarios que posibilitan la obtención de información en cada nivel de análisis.

En el mismo sentido se pronuncian Rondal, Seron y Lambert (1988), quienes señalan la utilidad de valorar los tipos de frases dominantes en el discurso (afirmativas, negativas, exclamativas, interrogativas, etc.) y cómo son marcadas, cuál es la estructura interna de las frases (si existe coordinación y subordinación y de qué tipos), cómo se construyen los sintagmas nominales y verbales y cómo se usan las distintas clases de palabras.

Mayor (1994) afirma que las categorías descritas por la gramática tradicional son las más adecuadas para clasificar los términos lingüísticos que pueden analizarse en las expresiones de los niños, indicando que la distinción entre categorías morfológicas (artículo, preposición, verbo, pronombre, etc.), junto a las flexiones propias del castellano (género, número, etc.) pueden servir para especificar el dominio conseguido por el niño en el uso de los mismos.

Por lo que se refiere a la sintaxis, esta autora destaca el interés por valorar dos aspectos. En primer lugar, el tipo de construcciones sintácticas que, de modo habitual, se utilizan correctamente, así como la complejidad de los sintagmas que las componen. En segundo lugar señala la necesidad de identificar aquellas oraciones que contienen errores u omisiones sintácticas, con el fin de establecer la existencia de alguna dificultad con alguna estructura particular. Ofrece, asimismo, una adaptación del contenido de la *Guía para el análisis del lenguaje* de Howell y Kaplan (1980) en los planos morfosintáctico, semántico y pragmático, donde se ilustra la gran cantidad de componentes que pueden incluirse dentro de la exploración morfosintáctica y la conveniencia, por tanto, de acotar los aspectos en función de las circunstancias.

Gallego Ortega (1995) y Pérez Montero (1995), por su parte, coinciden al sugerir el examen de las clases de palabras utilizadas (sustantivos, verbos, adverbios, etc.), el empleo de las flexiones morfológicas para indicar el tiempo y el número, así como las relaciones semántico-sintácticas establecidas por las diferentes categorías morfológicas (preposiciones, conjunciones, artículos, etc.).

Dentro de la sintaxis consideran de interés el análisis de aspectos tales como el tipo

de construcciones sintácticas, la complejidad de las oraciones, la estructuración de los sintagmas (nominales y verbales) y los posibles desajustes, en términos de errores y omisiones, que se puedan producir a este nivel.

Soprano (1997) aporta una «guía de observaciones clínicas» y, entre los aspectos morfosintácticos, recoge los mismos indicadores ya mencionados, precisando las diferentes formas que pueden adoptar algunas de las categorías morfológicas. Así, para los verbos, distingue entre las formas de presente, pasado, futuro y condicional; entre los adjetivos, los usos calificativos, posesivos, indefinidos y numerales; dentro de los adverbios, los que son de lugar, de tiempo y de modo, y, en los pronombres, los personales, demostrativos y relativos.

Una contribución reciente y, desde nuestro punto de vista, muy importante (aunque procedente del campo de estudio de la adquisición) es el trabajo de Aguado (1995). Este autor, en el apartado referido a la adquisición de la morfosintaxis, suministra una serie de criterios y categorías muy útiles para ser utilizados como esquema de partida en la exploración de los fenómenos gramaticales en poblaciones de niños con dificultades.

De la exposición anterior se desprende que el contenido de la evaluación en el terreno morfosintáctico puede ser tan amplio o restringido como se considere necesario. Por ello somos partidarios, en los casos en los que se pretenda conocer el funcionamiento de los niños en este ámbito, de recurrir a las categorías más generales, esto es, al análisis de las oraciones formuladas por los niños y descender, a partir de ellas, a estudiar cómo las organizan y estructuran, qué errores se suelen cometer y qué nivel de comunicabilidad permiten en las interacciones con las personas y situaciones del entorno.

La adecuación o no de las características del lenguaje del niño examinado con las habilidades propias que se esperan estén adquiridas según su edad, orientarán sobre la necesidad, tipo y enfoque que debe seguirse en la respuesta educativa que se diseñe.

IV.3 Procedimientos de evaluación

Los procedimientos utilizados en la evaluación del lenguaje en general, y por tanto también en la dimensión morfosintáctica, han sido el aspecto que más ha variado a lo largo de los años. Como sostiene Puyuelo (1995), en los últimos años se ha avanzado desde enfoques centrados

en obtener una medida o una clasificación patológica a los actuales en los que el objetivo principal es proporcionar, al clínico o psicopedagogo, toda una serie de métodos, técnicas e instrumentos que le permitan caracterizar el lenguaje que examinan, determinar si existen necesidades educativas específicas en este área y suministrar el mayor número de orientaciones posibles para la intervención educativa.

Esta situación ha dado como resultado que actualmente se cuente con múltiples procedimientos para evaluar el lenguaje, y que estos se hayan clasificado de distintas formas.

De entre las clasificaciones propuestas, hemos tomado como referencia las de Miller (1986) y Myers (1987). El primero distingue entre cuatro procedimientos: *tests estandarizados*, *escalas de desarrollo*, *observación conductual* y *pruebas no estandarizadas*. Myers, sin embargo, los reduce a dos grandes grupos: *medidas estandarizadas del lenguaje* y *análisis de muestras de lenguaje*. Por nuestra parte, hemos considerado oportuno incluir en la misma categoría a los tests estandarizados y las escalas de desarrollo, pues ambas parten de criterios normativos y situaciones de examen equivalentes. Asimismo, estimamos conveniente suprimir el referido a observación conductual, por considerar que es una estrategia, más que un procedimiento, y que ésta es utilizada tanto en las pruebas no estandarizadas como en el análisis de muestras de lenguaje. De esta forma, expondremos los diferentes procedimientos de evaluación distinguiendo entre *pruebas estandarizadas de lenguaje*, *pruebas no estandarizadas de lenguaje* y *análisis de muestras de lenguaje*, entendiendo que bajo estos tres grandes epígrafes se pueden incluir las diferentes técnicas y pruebas que se pueden utilizar en la exploración, tanto del lenguaje infantil en general como de la faceta morfosintáctica.

IV.3.1 Pruebas estandarizadas de lenguaje

Como afirma Puyuelo (1995), dentro de las diferentes posibilidades de evaluación, los tests son, a pesar de sus limitaciones, una de las técnicas más utilizadas para valorar múltiples aspectos del lenguaje. En la medición de la morfosintaxis, sin embargo, la oferta es muy restringida si lo que se busca es un test específico para valorar esta dimensión, aunque suele incluirse determinados subtests o ítems concretos en la mayor parte de las pruebas estandarizadas.

Con el fin de proporcionar una información amplia, ofrecemos a continuación los

recursos estandarizados que con más frecuencia hemos encontrado en la literatura al respecto y en investigaciones específicas, junto con los datos que hemos podido obtener de ellos. En nuestra presentación distinguiremos entre los que evalúan específicamente aspectos de la morfosintaxis (tanto en inglés como en español) de aquellos otros que son subtests o áreas incluidos en tests generales y escalas de desarrollo. Queremos dejar claro, sin embargo, que esta clasificación no ha sido fácil de realizar, ya que los autores no siempre coinciden en atribuir una prueba a una dimensión u otra (sobre todo en la distinción entre pruebas que miden sintaxis o semántica), ni en especificar el contenido de los aspectos que se evalúan, por lo que se nos ha podido pasar por alto alguna otra prueba general que incluya un apartado específico sobre morfosintaxis.

TESTS ESPECÍFICOS PARA LA EXPLORACIÓN DE LA DIMENSIÓN MORFOSINTÁCTICA

a) en inglés:

- *Berko Experimental Test of Morphology*, de Berko (1958). Esta prueba, que ha sido adaptada al español por Serra (1976), intenta evaluar la capacidad de generalización morfológica mediante la producción de regularidades morfológicas en palabras sin sentido.

- *Berry-Talbott Exploratory Test of Grammar*, de Berry (1966). Este test se centra en la medición de la sintaxis en su aspecto expresivo.

- *Northwestern Syntax Screening Test (NSST)*, de L. Lee (1969).

Esta prueba mide los aspectos comprensivos y productivos de las mismas estructuras lingüísticas. En la faceta productiva se parte de la emisión del evaluador de dos frases estímulos, luego señala una de ellas y se solicita del niño la producción de la misma. Los contrastes evaluados son: oposiciones afirmativo/negativo, presente/pasado, presente/futuro, singular/plural en sustantivos y verbos, preposiciones espaciales, pronombres personales sujeto de tercera persona, pronombres personales reflexivos, oposición proximal/distal («esto/eso») y pronombres y adverbios interrogativos. Su aplicación es individual para el intervalo de edad de entre tres a ocho años.

- *Developmental Sentence Analysis*, de Lee y Canter (1974). Esta prueba evalúa el nivel de desarrollo oracional.

- *Miller-Yoder Test of Grammatical Competence*, de Miller y Yoder (1972). Este test evalúa la comprensión en morfología y sintaxis.
- *Test for Auditory Comprehension of Language (TACL)*, de Carrow (1973). Mediante la presentación de dibujos se evalúan contrastes que se refieren al procesamiento de las clases formales del lenguaje, palabras funcionales, construcciones morfológicas, categorías gramaticales y diversas estructuras sintácticas. En su aplicación se pide al niño que señale, entre tres ilustraciones, la que se corresponde con la frase emitida por el examinador. Su administración es individual para un intervalo de edad que va de los tres a los seis años.
- *Assessment of Children's Language Comprehension*, de Foster, Giddan y Stark (1973). Este test mide la habilidad de comprensión de algunas unidades gramaticales, como sustantivos, ciertas formas verbales, preposiciones y adjetivos.
- *The Token Test for Children Boston*, de Di Simoni (1978). Esta prueba mide la comprensión en respuesta a la realización de órdenes con diferentes variaciones morfológicas y sintácticas contenidas en oraciones de complejidad creciente. Su administración es individual para el intervalo de edad de entre tres y doce años.
- *Environmental Language Inventory*, de McDonald (1978). Este test semántico-gramatical analiza la estructura oracional de las producciones lingüísticas relacionándolas estrechamente con su significado. Proporciona información sobre qué estructuras conoce el niño y cuáles no, así como los errores y la longitud media de las producciones.
- *Clark-Madison Test of Oral Language*, de Clark y Madison (1981). Al igual que el anterior, se trata de una prueba semántico-gramatical, considerada por algunos autores como una de las más representativas en la exploración de estos dominios (Puyuelo, 1995).
- *The Patterned Elicitation Syntax Test*, de Young y Perachio (1983). Este test examina la producción sintáctica sirviéndose de la imitación provocada.
- *Test for Reception of Grammar (TROG)*, de Bishop (1983). Esta prueba explora la comprensión de algunos contrastes gramaticales por parte del niño. Las oposiciones

evaluadas son negación/afirmación, singular/plural, oraciones activas/pasivas, pronombres en posición sujeto/objeto y oraciones comparativas. Es de aplicación individual para el intervalo de edad de entre cuatro y trece años.

b) en español:

No nos consta que existan tests estandarizados diseñados a partir de población española, tan sólo conocemos algunas adaptaciones de pruebas inglesas para poblaciones hispanoamericanas o españolas, como es el caso de:

- *Test de evaluación del desarrollo de la morfosintaxis en el niño (TSA)*, de Aguado (1989). Es una adaptación española del NSST de Laura Lee.

- *Test de morfología española*, de Kernan y Blount (1966). Se trata de la adaptación española del test de Berko y mide la flexión nominal y verbal, el uso de posesivos, etc. Es aplicable a niños de entre cinco y doce años.

- *Test de comprensión auditiva*, adaptación española del test de Carrow.

- *Test de desarrollo oracional*, de Toronto (1976). Es una adaptación del *Developmental Sentence Scoring* de Lee y Canter. Analiza seis categorías gramaticales: pronombres indefinidos, modificaciones nominales, pronombres personales, verbos primarios y secundarios, conjunciones y palabras interrogativas.

SUBTESTS INCLUIDOS EN PRUEBAS DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS GENERALES

a) en inglés:

- *The Test of Language Development (TOLD)*, de Newcomer y Hammill (1977). En el apartado de morfología y sintaxis se explora la comprensión por medio de la identificación de dibujos descritos en una oración, junto con una variedad de formas gramaticales (negativas, plurales, cláusulas subordinadas, etc).

La sintaxis expresiva se evalúa por imitación de treinta oraciones, mientras que para la morfología se usan actividades cuyo fin es completar oraciones. Posteriormente a la publicación de su formato general, aparecieron otras ediciones aplicables a los niveles educativos *intermedio* (1982) y *primario* (1988).

- *Bankson Language Screening Test*, de Bankson (1977). Esta prueba explora la

morfología y la sintaxis en su aspecto expresivo. El uso de las reglas morfológicas se analiza mediante tres subtests: uso de formas pronominales (personales y posesivos), uso de formas verbales (presente, presente continuo, pasado y futuro) y uso de plurales (regulares, irregulares y genéricos), de comparativos y superlativos. En la evaluación de la sintaxis se analiza la concordancia sujeto-verbo en estructuras afirmativas y negativas, la capacidad de repetir frases de distinta complejidad gramatical y la capacidad de discriminación de la corrección de determinadas estructuras. Es de aplicación individual y cubre el periodo de edad que va de los cuatro a los ocho años.

- *The Test of Early Language development (TELD)*, de Hresko, Reid y Hammill (1981). Este test incluye la evaluación de la dimensión morfosintáctica. Su administración es individual para el intervalo de edad comprendido entre los tres y los siete años.

- *Batterie d'Évaluation Psycholinguistique (BEPL)*, de Chevrie-Muller, Simon, Le Normand y Fournier (1988). Incluye evaluación de la comprensión y expresión sintácticas. Es de administración individual aplicable a las edades de entre dos a cuatro años.

- *Wiig Criterion Reference Inventory of Language (CRIL)*, de Wiig (1990). Esta prueba contiene módulos que exploran diferentes categorías morfológicas y estructuras y tipos oracionales de la sintaxis. Su administración es individual y el rango de edad abarca de los cinco a los quince años. Este test ha sido adaptado recientemente al español por Puyuelo, aunque no nos consta que esté ya en el mercado.

b) en español:

- *Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas*, de Ballesteros y Cordero (1984). Contiene una subprueba que mide determinados aspectos morfológicos.

- *Prueba de Lenguaje Oral Navarra (PLON)*, de Aguinaga *et alii* (1991). Es un test *screening* en el que se incluye la exploración de la dimensión morfosintáctica por medio de la repetición de frases y la expresión verbal espontánea utilizando una

lámina que representa una situación familiar. Es de aplicación individual para las edades de entre cuatro y seis años.

ESCALAS DE DESARROLLO

a) en inglés:

- *Preschool Language Scale (PLS)*, de Zimmerman, Steiner y Evatt (1969). Dentro del área del lenguaje expresivo, evalúa aspectos morfosintácticos mediante repetición de oraciones y denominación. Es aplicable desde los dieciocho meses hasta los siete años.
- *Reynell Developmental Language Scale*, de Reynell (1969). Evalúa la comprensión y expresión de aspectos verbales, sustantivos, uso de frases y correcto manejo de las partes de la oración. Puede aplicarse desde el primer año hasta los cinco.

b) en español:

- *Reynell Developmental Language Scale*, adaptación al español realizada por Pereda-Marín (1985).
- *Inventario de Desarrollo Battelle*, de Newborg, Stock y Wherk, (1989). No es, como el resto, una escala de desarrollo específica de lenguaje, sino de desarrollo general. No obstante, dentro del área de lenguaje incluye ítems que evalúan formas y flexiones verbales, preposiciones, pronombres interrogativos, marcadores de género y número, etc. Su rango de aplicación abarca desde el nacimiento hasta los ocho años. Tiene adaptaciones para niños con discapacidad motora, visual y auditiva.
- *Preschool Language Scale (PLS-3)*, adaptación española realizada por los mismos autores de la edición original, editada en 1992.

A juzgar por los instrumentos existentes, la posibilidad de utilizar pruebas estandarizadas para profundizar en las características y nivel de desarrollo de los aspectos gramaticales puede considerarse aparentemente adecuada, en lo que respecta a poblaciones de lengua inglesa, pero extremadamente limitada si se trata de niños de habla española, cuestión que ya han puesto de manifiesto diversos autores, como Clemente (1995) y Aguado (1995). Esta situación es, desde nuestro punto de vista, otra prueba más de la falta de interés o dificultad, que ha existido

desde siempre, por estudiar el desarrollo gramatical en el contexto español.

Unido a lo anterior, también observamos bastantes similitudes entre el contenido de los tests que, en la oferta editorial, son originales de distintos autores y aparecen con diferentes nombres. Tal es el caso, por ejemplo, de las pruebas de Carrow, Di Simoni y Bishop, cuyo contenido se asemeja bastante al *Northwestern Syntax Screening Test (NSST)*, de L. Lee (1969). Esta misma prueba, por otra parte, es la que más ha sido adaptada a otras lenguas, hasta el punto de que para la población española, es el único recurso *específico* con el que se cuenta para la evaluación del desarrollo morfosintáctico infantil. Esta realidad debe llevar, desde nuestro punto de vista, a relativizar un poco la información obtenida por este procedimiento y a no utilizarlo como único criterio de detección o valoración, ya que, como afirma Mayor (1994), el hecho de que los tests hayan sido traducidos o adaptados de otras lenguas no elimina la existencia de diferencias socioculturales entre la población para la que se diseñó y baremó el test y la población en la que luego se utiliza, persistiendo esta situación a pesar de realizarse la adaptación lingüística y estadística.

La experiencia investigadora de nuestro equipo de trabajo nos ha permitido comprobar algo en este sentido. Concretamente las conclusiones del trabajo de Castro (1994), con respecto al rendimiento de los sujetos en la prueba ITPA, y el uso de la prueba de Aguado (1989) en otras ocasiones (que, además, son las pruebas más utilizadas en los contextos educativos) ponen de relieve el peso de la influencia en los resultados de las variables de tipo sociocultural, actuando, al menos con los niños con los que trabajábamos, como un factor «en contra» de las competencias lingüísticas que apreciábamos utilizando otros medios.

IV.3.2 Pruebas no estandarizadas de lenguaje

Este procedimiento de evaluación suele utilizarse cuando se requiere una información precisa del nivel de comprensión y/o producción de determinadas estructuras morfológicas y sintácticas. Su uso, por tanto, es muy común en la exploración de esta dimensión, sobre todo como un recurso complementario al análisis del lenguaje en situaciones espontáneas.

Mediante esta estrategia se «fuerza» al niño a producir las categorías morfológicas o estructuras oracionales que se vayan a estudiar. Entre las técnicas más utilizadas se encuentran la *imitación provocada* y la *producción provocada*.

La *imitación provocada* es, ante todo, una tarea de imitación y como tal ha tenido distintas aplicaciones en la evaluación del lenguaje, sobre todo en la observación de la capacidad de procesamiento auditivo de los sujetos (Gallardo y Gallego, 1993). En el terreno gramatical suele utilizarse para dos objetivos fundamentales; en primer lugar, para valorar la capacidad del niño de integrar las marcas morfológicas en determinadas palabras y frases de longitud y complejidad crecientes y, en segundo lugar, para establecer comparaciones en el nivel de rendimiento del niño en tareas que le exigen imitar, comprender y producir diferentes construcciones gramaticales.

La *producción provocada*, en la misma línea y persiguiendo el mismo objetivo que la estrategia anterior, se diferencia de la misma en que lo que proporciona es el contexto adecuado para que el niño emita o elabore la palabra u oración que se quiera explorar.

Se recomienda su uso cuando se quieren analizar aspectos gramaticales que no aparecen normalmente en el habla espontánea, o en los casos en los que se quiere profundizar en las distintas posibilidades funcionales de algunas de las categorías morfosintácticas (frases negativas, formulación de preguntas, construcciones pasivas, reflexivas, empleo de pronombres, morfología verbal compleja, etc.).

Para incitar la producción verbal se utilizan distintas estrategias, entre las que destacan, como ya reflejamos en Acosta *et alii* (1996a: 85), las siguientes:

- Solicitar al niño que interprete o describa imágenes que representan acciones. Útil para la exploración de determinadas formas verbales.
- Pedir que complete frases emitidas por el examinador a las que le faltan determinados elementos o bien están inacabadas. En el primer caso se puede utilizar para observar la habilidad del niño para ajustar, al término introducido (verbo, adverbio, pronombre, etc.), las flexiones morfológicas que exija la construcción. En el segundo caso permite, sobre todo, comprobar el rendimiento del niño para completar una estructura oracional determinada.
- Verbalizar las acciones realizadas por el examinador, o, utilizando elementos

«mediadores» (títeres o muñecos), verbalizar las acciones que el examinador ejerce sobre ellos. Suele utilizarse para observar la formulación de oraciones pasivas y reflexivas y el uso adecuado de algunas preposiciones y adverbios.

- Solicitar al niño que describa dos objetos o láminas que se diferencian sólo en algunos detalles. Permite explorar, sobre todo, determinados contrastes gramaticales (singular/plural, tiempos de verbos, preposiciones espaciales, etc.).

Estas estrategias, por otra parte, son las que se emplean con mayor frecuencia en las distintas tareas que conforman los módulos o subtests de las pruebas de evaluación lingüística, tanto general como específica para la morfosintaxis. En nuestra experiencia, sin embargo, encontramos una dificultad con su utilización (ya sea en pruebas estandarizadas o en tareas diseñadas *ad hoc*), en el sentido de que no siempre consiguen elicitar las formas o estructuras que se pretenden, cuestión que ya habían subrayado Triadó y Forns (1989).

A pesar de las limitaciones detectadas, estimamos que ofrece bastantes posibilidades en la evaluación de la morfosintaxis y, en la medida en que se vayan conociendo más las peculiaridades gramaticales que caracterizan a los niños que presentan retraso de lenguaje, permitirá determinar el grado de dificultad, así como la competencia gramatical de estos niños en el uso de determinadas construcciones.

IV.3.3 Análisis de muestras de lenguaje

La recopilación de las muestras de habla o de lenguaje como recurso alternativo al uso de los tests en la evaluación del lenguaje infantil surge, según Triadó y Forns (1989) y Puyuelo (1995), a partir de la década de los años ochenta, con el desarrollo del paradigma sociolingüístico y la perspectiva pragmática, y las repercusiones de ambos en la psicolingüística. La importancia concedida a la interacción, el contexto de habla, la situación específica de comunicación y las manifestaciones de los interlocutores, junto a las diferencias existentes entre los distintos grupos sociales y modalidades de habla, plantean la necesidad de observar el lenguaje de los niños en los lugares, situaciones y con los interlocutores con los que se produce habitualmente. La relevancia de estas variables hace cuestionar las bases en las que se sustentaba la evaluación del lenguaje, ya que

la valoración lingüística mediante los tests era totalmente contraria a los principios ecológicos que ahora se asumen. A este respecto, Mayor (1994) afirma que los procedimientos de evaluación psicométrica aportan una información restringida, entre otras cosas, porque este tipo de evaluación responde más al concepto de *medición*, suministrando pocos datos acerca de las dificultades que puede tener un niño y una escasa descripción acerca del sistema lingüístico que emplea el niño.

El uso de las muestras de lenguaje como procedimiento privilegiado para la obtención de información sobre el lenguaje infantil se convierte, por contra, en el mejor recurso para determinar la existencia de dificultades en el desarrollo del mismo. La conveniencia de analizar el lenguaje infantil mediante este procedimiento ha sido puesta de relieve, entre otros, por Crystal, Fletcher y Garman (1983), Triadó y Forns (1989), Rigo (1990), Rondal, Seron y Lambert (1988), Cohen y Siegel (1991), Webster y McConnell (1993), Mayor (1994), Clemente (1995) y Soprano (1997). Como señala Acosta (1997a: 24) «es la estrategia de evaluación que ofrece una descripción más exacta del nivel *real* de desarrollo lingüístico del niño, es decir, del tipo de lenguaje que éste utiliza en la comunicación, a la vez que permite realizar un análisis pormenorizado de todas las dimensiones y procesos lingüísticos».

No obstante, también se reconocen algunos inconvenientes que nos gustaría señalar. El primero de ellos es el excesivo tiempo que hay que invertir en el proceso de obtención de la muestra y su transcripción; esta dificultad limita en ocasiones su uso en los ámbitos clínicos y educativos, en donde la «respuesta» debe ser casi inmediata a la recogida de información. El segundo inconveniente se relaciona con criterios valederos y de fiabilidad, en el sentido de que todavía no está claro cuándo es representativa una muestra de lenguaje, cuántos jueces deben intervenir en el proceso de transcripción, etc.

A pesar de todo, y considerando el acuerdo prácticamente unánime en cuanto a la eficacia de este procedimiento, nos gustaría dedicar las siguientes líneas a destacar las posibilidades que tiene en la evaluación de la morfosintaxis y las sugerencias hechas por diferentes autores sobre determinados aspectos que hay que tener en cuenta en su obtención, pues influyen directamente en el tipo de lenguaje producido por los niños.

Las ventajas o posibilidades que ofrece la muestra de lenguaje en la evaluación de los aspectos morfosintácticos son, de entrada, muchas. Quizás influya en ello el hecho de que, como

hemos intentado reflejar anteriormente, la amplitud y complejidad de esta dimensión dificulta y limita su observación en contextos más estructurados.

No obstante, lo más valorado, además de la riqueza de información que ofrece, es su capacidad de adaptación al análisis de distintos aspectos o componentes gramaticales, convirtiéndose en un poderoso instrumento de descripción y de observación inicial que ayuda a determinar la necesidad o no de emplear otros procedimientos más concretos (Rondal, Seron y Lambert, 1988; Juárez y Monfort, 1989), siendo especialmente aconsejable para evaluar a niños de alto riesgo (Mayor, 1994).

Como ya recogimos en un trabajo anterior (Acosta *et alii*, 1996a), son numerosos los aspectos que se pueden analizar a partir de la muestra de lenguaje, aunque, por lo que hemos podido comprobar, suele emplearse con más frecuencia para valorar el funcionamiento del niño en los siguientes ámbitos:

- Los tipos de construcciones sintácticas que utiliza correctamente.
- La complejidad interna de los sintagmas nominales y verbales.
- Las palabras y oraciones que contienen errores u omisiones gramaticales.
- La variedad de estructuras utilizadas.
- La longitud media de las producciones.
- La estructura interna de las oraciones emitidas, en términos de diferentes tipos de coordinación y subordinación.
- La fluidez, vacilaciones o reformulaciones que caracterizan su producción oral.
- El uso de las diferentes categorías gramaticales y la plurifuncionalidad otorgada a las mismas.
- La ambigüedad o claridad a la que conducen la organización estructural de las construcciones.

Desde nuestro punto de vista, esta lista se podría alargar tanto como se quisiera, hasta incluir todos los rasgos que conforman el sistema gramatical de una lengua dada; la dificultad que ello entraña es la laboriosidad del proceso y la falta de criterios consensuados a la hora establecer lo que se considera oración (teniendo en cuenta que se trata de lenguaje oral), ya que en función de ello se identificará lo que es la unidad de análisis y sus características estructurales.

No obstante, los trabajos de autores como Crystal, Fletcher y Garman (1983), Siguán (1983), Siguán, Colomina y Vila (1990), Miller (1991), López Ornat (1994), Serra (1991, 1997) y Aguado (1995), centrados en los procesos de adquisición o de exploración de las dificultades lingüísticas, ya han avanzado en este sentido y tras justificar el tramo de lenguaje que será objeto de análisis, lo clasifican atendiendo a distintos criterios y efectúan sobre ellos el recuento de frecuencias o análisis estadísticos más complejos.

Aunque se utilizan términos distintos, la mayor parte de estos autores proceden inicialmente a identificar y detectar los diferentes tipos de producciones infantiles, utilizando categorías como *oraciones incompletas, ambiguas, ininteligibles, ecolalias o repeticiones y completas*. Las oraciones completas (que tienen una estructura gramatical clara) se distribuyen, a su vez, en otras subcategorías para reflejar el abanico de posibilidades de formulación que llevan a cabo los niños. Así, desde la diferenciación más básica entre *simples y complejas*, y la descripción estructural de las mismas, existen otras más exhaustivas que añaden rasgos distintivos entre ellas, como sucede en el LARSP, que diferencia entre las *mayores* (completas o elípticas) y *menores*.

Esta descripción suele acompañarse de un estudio sobre el tipo y frecuencia de errores en cada una de las categorías descritas. Respecto a ellos, los autores suelen incidir más en el estudio de los errores debidos a *omisiones* de elementos o núcleos esenciales de la oración, a la *aplicación incorrecta* de alguna regla morfológica o sintáctica, a la *adición* de elementos innecesarios, a la *alteración del orden* de los constituyentes, etc., así como las *autocorrecciones* y *reformulaciones* que se realizan, para determinar la capacidad de conciencia gramatical.

Junto a estos análisis, y con el objeto de vincular la competencia lingüística a la comunicativa, se examina, asimismo, la capacidad infantil para ajustar sus emisiones a las situaciones de habla. Para ello se observa, por ejemplo, si las oraciones formuladas por los niños son *espontáneas, respuestas* a enunciados iniciados por el examinador, etc.

Aparte de estos análisis cualitativos, se suelen llevar a cabo otros índices de medida de desarrollo gramatical, como son la Longitud Media de Enunciados (en morfemas o palabras), y, en menor medida, el Índice de Complejidad Sintáctica.

El desarrollo de la informática también está jugando un gran papel en este terreno, al facilitar el proceso de análisis y proporcionar una información detallada de las características más

sobresalientes de la muestra de lenguaje analizada. Los programas informáticos más conocidos son el *Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT)*, de Miller y Chapman (1985) y el *Child Language Analysis Program (CLAN)*, de McWhinney (1988), desarrollado como parte del *Child Language Data Exchange System (CHILDES)*, de McWhinney (1986).

El tipo de información suministrado por estos programas no suele diferir mucho de lo que ya hemos comentado. Desde esta perspectiva, creemos que su mayor contribución no es tanto por los datos que aportan, sino por el ahorro de tiempo que supone a la hora de efectuar los análisis. A pesar de ello, no podemos pasar por alto que su uso requiere todo un proceso de ajuste y preparación de la muestra de lenguaje para que sea reconocida por los parámetros del programa, que también lleva consigo cierta dificultad y laboriosidad.

Otros aspectos sobre los que también se llama la atención cuando se lleva a cabo la evaluación de la morfosintaxis mediante el procedimiento de la obtención de una muestra de lenguaje hacen referencia a las siguientes cuestiones:

La elección de la situación de interacción en función del tipo de información que se desee obtener. En este sentido se llama la atención sobre la relación entre los contextos y el tipo de lenguaje a que dan lugar, teniendo en cuenta que la forma sintáctica empleada por un sujeto está estrechamente vinculada al uso comunicativo en el que se sitúa el intercambio verbal y al contexto dado (Triadó y Forns, 1989).

Adecuar el lenguaje del adulto al nivel y edad de desarrollo del niño. Como recomendación general se sugiere que las estructuras gramaticales que emplee el examinador sean gramaticalmente claras y sencillas, y que los términos empleados formen parte del «vocabulario básico» del niño.

Evitar que las intervenciones del examinador susciten respuestas con monosílabos, o de tipo «sí/no» en el niño; por el contrario, se subraya la necesidad de realizar preguntas abiertas, petición de opinión o comentarios acerca del tema que se esté tratando, para «forzar» al niño a elaborar enunciados estructurados.

Con esta exposición hemos intentado poner de relieve, no sólo la variedad de procedimientos a los que se puede recurrir para efectuar la evaluación de la dimensión

morfosintáctica, sino de reflejar cómo los mismos se han ido acoplando o han intentado dar respuesta a la propia evolución teórica o a diferentes perspectivas de análisis de los fenómenos gramaticales, así como al mayor conocimiento acerca de la naturaleza y características del lenguaje de los niños con desajustes en el desarrollo. El resultado de este proceso debe considerarse, coincidiendo con lo expresado por Triadó y Forns (1989), en el sentido de una expansión y no de una sustitución, puesto que los análisis han abarcado, sucesivamente, un mayor número de aspectos lingüísticos.

Tras haber profundizado un poco más en este terreno, creemos estar en condiciones de aventurarnos a responder a las preguntas con las que comenzábamos este capítulo, en el siguiente sentido: la *finalidad* de la evaluación será comprender mejor las estrategias lingüísticas y comunicativas de un alumno, con el objeto de prevenir (optimizar sus posibilidades) o intervenir (modificar aspectos) en las parcelas menos desarrolladas. La consecución de este objetivo lleva consigo *examinar* el uso que el niño hace de los recursos formales que posee su lengua, valorando si el nivel de desarrollo y automatización de los mismos le permiten entender y hacerse entender en la diversidad de situaciones, en los múltiples contextos y con los diferentes interlocutores con los que se emplea el lenguaje oral. La mejor forma de obtener este tipo de datos será mediante la recopilación de una *muestra representativa del lenguaje* del niño en los contextos, situaciones y con los materiales que, por su edad, sean más familiares y significativos.

A partir de estas premisas o fundamentos generales, la evaluación será tan «idiosincrática» como las peculiaridades del caso lo hagan necesario y diferente de otro.

El logro de todos estos objetivos no es, lógicamente, una tarea sencilla. Sin embargo, somos de la opinión de que, en la medida en que se vaya abandonando la idea de que la evaluación se puede realizar de forma rápida, y se siga profundizando y consensuando en los aspectos claves de cada una de las dimensiones lingüísticas, se irán dando respuestas a las dudas que todavía quedan por despejar. Por otra parte, el hecho de que ya muchos asumamos una evaluación «comprensiva» y dejemos de focalizar nuestro interés exploratorio en los déficit, repercute considerablemente tanto en el tipo de evaluación que hacemos, como en los datos que ésta nos aporta con el fin de valorar la necesidad o no de intervenir, y el sentido que debe tomar, en su caso, dicha intervención, cuestión que abordaremos en el siguiente capítulo.

Capítulo V

La intervención en las dificultades morfosintácticas

El acercamiento al campo de la intervención en los problemas lingüísticos pasa necesariamente por considerar la existencia de diferentes enfoques a la hora de abordarlos, debido, fundamentalmente, al ritmo con que han ido cambiando las diversas posiciones teóricas y sus argumentos acerca de cómo se adquiere el lenguaje.

No pretendemos, sin embargo, adentrarnos en este tema exponiendo de forma pormenorizada cada una de las perspectivas, sino realizar un breve recorrido por algunas de las aproximaciones más relevantes para describir más exhaustivamente las bases teóricas y las principales estrategias de intervención del modelo interactivo en el que situamos nuestro trabajo.

Con la intención de llevar este planteamiento al terreno de la morfosintaxis, comenzaremos exponiendo los principios que han inspirado el diseño y contenido de la intervención en esta parcela del lenguaje, a la luz de las aportaciones de los textos y autores consultados. Continuaremos con la exposición de nuestra filosofía sobre la intervención en el área del lenguaje y su concreción en la dimensión gramatical. Seguidamente dedicaremos un tercer apartado a presentar el soporte teórico del programa que hemos implementado, de acuerdo con el funcionamiento y resultados de los sujetos en la evaluación inicial. Finalizaremos esta exposición poniendo de relieve diferentes sugerencias y cuestiones cuya eficacia se ha comprobado en el diseño, contenidos y procedimientos de trabajo en programas que incidan en el ámbito morfosintáctico.

V.1 Bases teóricas de los programas de intervención

La vinculación teórica de los programas de intervención con el protagonismo de las distintas tendencias o perspectivas acerca del lenguaje tiene un reflejo claro en el terreno gramatical, dado que, durante mucho tiempo, los argumentos utilizados en la explicación de la adquisición del lenguaje se basaban en cómo los niños asimilaban sus características estructurales. Los hallazgos producidos en este terreno se trasladaban al campo de los trastornos del lenguaje, incorporando a los programas los elementos y condiciones que favorecían el aprendizaje de las estructuras morfológicas y sintácticas, así como los medios y procedimientos que contribuían a «reconducir» dicho aprendizaje cuando se había producido una mala adquisición. Su influencia afectaba, por lo tanto, al *qué* enseñar y al *cómo* enseñar.

Respecto a la dependencia entre los modelos teóricos y los contenidos de los programas, esto es, al *qué* se debe enseñar, las diferencias más importantes se sitúan entre las distintas perspectivas de estudio y análisis provenientes de la lingüística y los periodos en que ésta disfrutó de un mayor o menor acercamiento a la psicolingüística.

La influencia en el *cómo* enseñar, sin embargo, ha estado más determinada por las aportaciones de la psicología. No obstante, las interconexiones entre las variantes de una y otra han dado origen a una gran cantidad de programas con orientaciones diferentes.

En relación con la intervención en morfosintaxis, un análisis retrospectivo nos lleva a considerar que, hasta los años setenta, fueron dos los enfoques más influyentes. De una parte, el modelo conductual y la aplicación de los principios de la teoría del aprendizaje operante; de otra, el modelo cognitivo, que se preocupó más por desarrollar las capacidades y procesos psicológicos de los que supuestamente depende el aprendizaje de las estructuras lingüísticas.

Estas formas de abordar la intervención coinciden en el tiempo con la época de mayor proliferación de los *tests estandarizados* como instrumentos privilegiados de evaluación. De hecho, como señalan Cooper, Moodley y Reynell (1982), una cantidad considerable de los programas surgidos durante estos años se dirigen a trabajar las áreas o aspectos que han tenido un rendimiento más bajo en los tests, como sería el caso del programa de Lee, Koenigsknecht y Mulhern (1975), que desarrollan las categorías gramaticales examinadas en las pruebas de Lee (1969), Lee y Canter (1974) o el programa de Bush y Giles (1986), que trabaja las áreas del ITPA.

A mitad de los años setenta se produce un cuestionamiento de la intervención centrada en la *forma* del lenguaje y un desplazamiento hacia los *usos* comunicativos de éste, que redundó en una pérdida de importancia y en una forma diferente de abordar la intervención en el campo gramatical.

Este cambio provino, según Juárez y Monfort (1989), de la importancia otorgada por la lingüística contemporánea a los aspectos pragmáticos de la comunicación y a las funciones del lenguaje, así como de los estudios sobre los sistemas utilizados por los adultos para transmitir a sus hijos el lenguaje oral, en concreto las estrategias denominadas *baby-talk*, *motherese*, *andamiaje*, etc.

Como consecuencia de ello, los principios en los que se sustentan la enseñanza del lenguaje y, por ende, los programas de intervención, modifican sus posiciones desde los planteamientos de corte conductual caracterizados por adoptar una metodología bastante rígida en la que el terapeuta realizaba una definición operativa de los objetivos que se debían adquirir, una planificación anticipada de las actividades y un control exhaustivo de las sesiones de trabajo a las propuestas más naturalistas, que tienen como denominador común el hecho de abordar la intervención en el área del lenguaje en el entorno natural del sujeto a través de contextos conversacionales, utilizando una metodología que presta mayor atención al seguimiento de la iniciativa del niño y al uso de consecuencias funcionales y lingüísticas de sus demandas (Vilaseca y del Río, 1997).

Los contenidos, en la misma línea, pasarán de focalizar su atención en el aprendizaje de las reglas y estructuras lingüísticas a suministrar los elementos estructurales que contribuyan a mejorar la calidad y comunicabilidad de los intentos comunicativos de los niños.

Lógicamente, en medio de estos extremos, ha surgido una gran cantidad y diversidad de programas, siendo muchos los autores que han intentado agruparlos o clasificarlos, pretendiendo tanto una sistematización de la información existente como extraer los más representativos o populares. De entre estas clasificaciones podemos citar, por ejemplo, las propuestas de Cooper, Moodley y Reynell (1982), Crystal, Fletcher y Garman (1983), Wiig y Semel (1984), Fey (1986), Lund y Duchan (1988), Juárez y Monfort (1989), Rondal y Seron (1988) y la de Jackson (1992), y que han sido ampliamente recogidas por Castro (1994).

situaciones específicas y no ayudar, en definitiva, a desarrollar la competencia comunicativa.

Esto se traduce, en la práctica, en un trabajo donde la preocupación fundamental es exponer al niño a la necesidad de utilizar la *forma* del lenguaje en los contextos apropiados y a que los refuerzos sean naturales. La labor del clínico o terapeuta se convierte, entonces, en la de un «facilitador» de los medios y situaciones para que esto ocurra (Lahey, 1988).

Otros puntos de coincidencia entre quienes propugnan un acercamiento natural e interactivo se refieren, en primer lugar, a la conveniencia de recurrir a la información del desarrollo evolutivo normativo para tomarlo como base en la determinación de los objetivos de enseñanza (Crystal, Fletcher y Garman, 1982; Juárez y Monfort, 1989). En segundo lugar, se destaca la necesidad de acercar cuanto sea posible el contenido y contexto de intervención a las situaciones naturales que tengan un objetivo y finalidad para los participantes (Rigo, 1990). En tercer lugar, se propugna el uso de las estrategias de enseñanza y *feedback* correctivo que suelen emplear los padres en las interacciones tempranas con sus hijos, ya que se ha comprobado que contribuyen a un adecuado proceso de adquisición.

Estas consideraciones tienen, como plantea Harris (1990), un efecto directo, tanto en los objetivos de la intervención y en la forma de abordarla, como en el contexto físico donde se lleven a cabo.

Harris sostiene que los modelos naturales e interactivos conciben el aprendizaje de las estructuras lingüísticas como un medio para alcanzar las metas más inmediatas de una comunicación eficiente, por lo que carece de sentido desligar su aprendizaje de las condiciones, situaciones y contextos que favorecen los intercambios comunicativos. Su propuesta de trabajo, de acuerdo con esta posición, se orienta en ayudar a que el niño entienda cómo las formas lingüísticas pueden influir en el lenguaje y comportamiento de otras personas, proporcionando situaciones en las que los niños tengan que utilizar el lenguaje para pedir información, realizar comentarios, dirigir el comportamiento de otros, expresar rechazo o desacuerdo, responder a preguntas, etc.

A pesar de lo dicho, Lahey (1988) advierte que los programas surgidos bajo esta perspectiva varían en la extensión con la que cubren las dimensiones de contenido, forma y uso del lenguaje, y en cómo las integran.

En relación con la sintaxis, manifiesta que unos programas suelen centrarse en las secuencias de las categorías gramaticales (sujeto-verbo-objeto) y de las categorías léxicas como adjetivos, preposiciones, etc., mientras que otros se detienen en el trabajo de combinación de las categorías gramaticales como negaciones, interrogaciones, conjunciones o pronombres.

La amplitud del contenido también es fuente de diferencia entre los programas. En algunos casos el trabajo comienza por lo que son las secuencias precursoras para el desarrollo del lenguaje, y en otros con la etapa de «palabras únicas», siendo la producción de oraciones complejas la meta final de la mayoría de los programas.

V.2 Presupuestos teóricos del programa «Acentejo»

Nuestro planteamiento global a la hora de diseñar el programa, de intervención, el cual sintetizamos en el cuadro V.3, que ofrecemos en la página 164, se ha hecho eco de muchas de las ideas que caracterizan a un enfoque interactivo, tal como expresamos a continuación.

Entendemos la intervención en el área del lenguaje como un proceso encaminado a aumentar la habilidad del niño en el uso del mismo como instrumento efectivo de comunicación, introduciendo los cambios necesarios en el entorno con el propósito de facilitar este aprendizaje. Dicha intervención deberá llevarse a cabo, por tanto, en todos aquellos casos en los que, por diferentes razones, existan signos claros de desajustes lingüísticos, o situaciones que hagan peligrar o limitar la conquista y avance del niño en el acceso a las regularidades que gobiernan el sistema lingüístico de su lengua, ya que ellas garantizarán, en última instancia, la eficacia comunicativa.

La forma específica que adoptará el programa vendrá determinada por las circunstancias y variables idiosincráticas del sujeto o población de sujetos a los que se destine el mismo. El estudio y análisis de esos factores ayudarán, en cada caso, a tomar las decisiones oportunas en cuanto a, por ejemplo, los objetivos que se han de conseguir, los agentes educativos que deben implicarse (y en qué grado), el contexto o contextos en el que llevar a cabo dicha intervención, así como los materiales y actividades que servirán de soporte. Es decir, que los programas serán tan diversos como la diversidad de las personas y sus condiciones lo hagan necesario.

Esta variedad, sin embargo, no está reñida con la consideración de una serie de aspectos que pueden resultar útiles en todos los casos y comunes a todos los niños, como son:

Intentar que el niño sea el verdadero protagonista de su proceso de crecimiento o corrección lingüística.

Suministrar a los sujetos las situaciones, medios y materiales que contribuyan a crearle la necesidad de descubrir, adquirir y usar nuevas conductas lingüísticas.

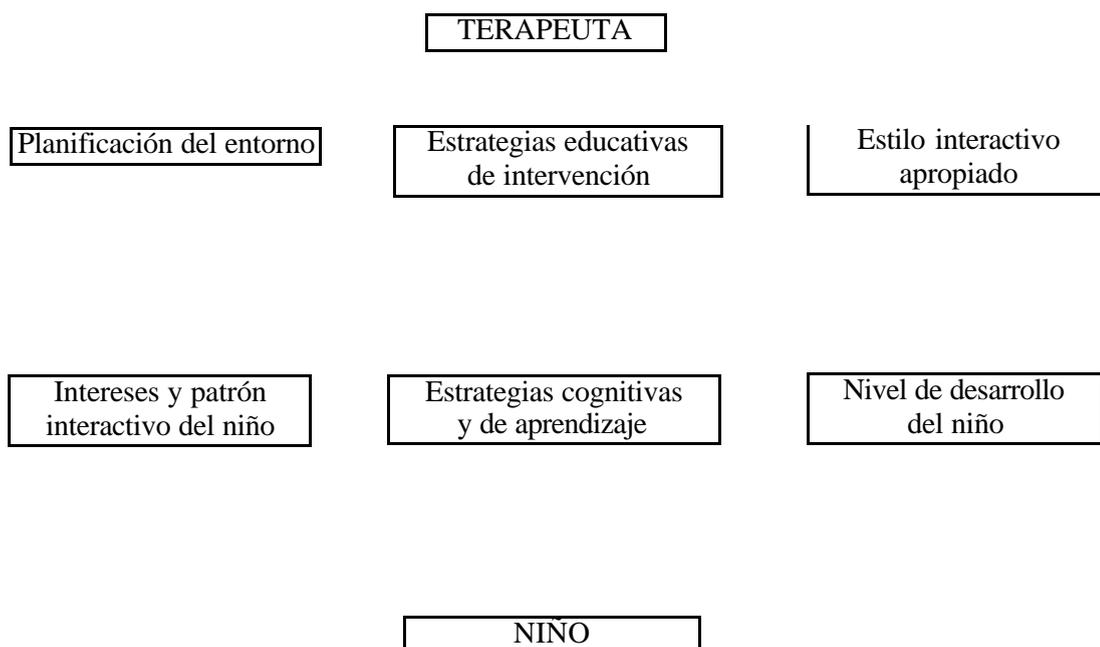
Utilizar los intereses del niño como herramientas de enseñanza.

Propiciar, desde el nivel lingüístico que tenga el niño, que éste se enriquezca con los elementos que le permitan desarrollar un lenguaje más organizado y voluntariamente expresivo.

Permitir que los sujetos comprueben en todo momento los efectos de sus tentativas comunicativas y lingüísticas.

El modelo de intervención que reproducimos en la página siguiente, desarrollado por Vilaseca y del Río (1997) en una investigación con niños de entre cuatro y seis años con necesidades educativas especiales, nos sirve para ilustrar cómo se pueden relacionar e integrar estas cuestiones en un diseño de intervención.

Modelo de intervención en el área del lenguaje (Vilaseca y del Río, 1997)



Como señalan las autoras, la intervención es un proceso entre el niño y el terapeuta, los cuales se influyen mutuamente a través de la *interacción*. En dicho proceso, el niño contribuye, como participante activo del modelo, con sus propias estrategias cognitivas y de aprendizaje. El terapeuta, por su parte, utiliza algunas estrategias de enseñanza implícita que se desprenden de las interacciones «naturales» de aprendizaje del lenguaje, y otras para planificar el entorno, facilitándole, de esta forma, las oportunidades de intervenir, tomando como base los intereses del niño y sus patrones interactivos. Junto a ello el terapeuta adopta un determinado estilo interactivo *ajustado* a los niveles lingüísticos del niño.

Los aspectos señalados anteriormente compilan, *grosso modo*, el tipo de enfoque que pretendíamos dar a nuestra intervención, y procuramos que esa filosofía dialéctica, integradora y funcional se viera reflejada en cada una de las dimensiones trabajadas. Así, para el caso concreto de la morfosintaxis (cuyo contenido reproducimos en el capítulo correspondiente al método) nos propusimos contrarrestar los efectos formales que llevan consigo las características propias de esta dimensión, diseñando actividades lúdicas y cercanas a los niños, que al mismo tiempo nos permitieran incidir en los aspectos que tenían menos desarrollados.

Su finalidad está, por tanto, más próxima a lo que se persigue con un programa de *estimulación* u *optimización* que de reeducación propiamente dicho, acercándose a lo que Juárez y

Monfort (1989) definen como *programa educativo*, el cual pretende facilitar y reforzar la adquisición y desarrollo del lenguaje, de modo que se haga más funcional.

En la elaboración de las actividades se ha tenido muy en cuenta los presupuestos del modelo de intervención explicados anteriormente, lo que condujo a que nos preocupáramos no sólo de seleccionar las actividades y materiales que mejor se ajustaran a los objetivos propuestos, sino también del papel que el educador debe desempeñar durante el proceso de presentación y desarrollo de las mismas.

Por los argumentos expuestos consideramos que nuestro programa debe ubicarse, siguiendo la propuesta de clasificación de Fey (1986), entre los *enfoques mixtos*, dado que combina variables y procedimientos de los planteamientos naturales y conductuales. Su situación estaría, por tanto, cerca de la mitad del *continuum* de naturalidad que él establece.

La posible combinación de estrategias provenientes de posiciones teóricas diferentes es recogida y defendida por Roger-Warren, Warren y Baer (1983), que afirman que los ambientes «ideales» para el aprendizaje del lenguaje deben incorporar elementos de marcos de interacción natural, junto con principios conductuales como el *feedback* y el refuerzo. En términos parecidos se expresan Webster y McConnell (1987) cuando manifiestan que esos principios conductuales se han mantenido en otros programas que no comparten dicha posición teórica.

En concreto, el modelado y el *feedback* correctivo por medio de expansiones, extensiones y reformulaciones de las producciones de los niños, nos fueron de mucha ayuda para acercar las expresiones infantiles a las formulaciones estructurales que exige nuestra lengua.

Igualmente tuvimos en cuenta la «directrices positivas y negativas» señaladas por Crystal, Fletcher y Garman (1983), tanto en el diseño de las actividades como en su desarrollo.

Finalmente, las orientaciones de Wiig y Semel (1984), Lund y Duchan (1988) y Clemente (1989, 1991), por centrarse específicamente en la dimensión gramatical, fueron un soporte fundamental en la elaboración definitiva de las actividades de la parte de morfosintaxis.

De Wiig y Semel (1984) recogimos los siguientes formatos de tareas:

RECONOCIMIENTO Y JUICIO DE LA GRAMÁTICA CORRECTA

Los autores consideran que esta tarea puede dar lugar a distintas actividades aplicables a la formación de palabras y oraciones. Requieren un reconocimiento y juicio, por parte

del niño, de la gramaticalidad o no de determinadas formaciones de palabras y frases.

Cuando se trata de juzgar si una estructura es correcta o no, éstas se presentan de forma individual, y el niño emite su juicio. Cuando la actividad persigue diferenciar e identificar estructuras gramaticales de otras que no lo son, se presentan en secuencias de dos o tres, y el niño debe levantar la mano cuando oiga una formulación errónea.

COMPLETAR ORACIONES

Este formato, más conocido como tarea de «cierre gramatical», permite la realización de una gran cantidad de actividades. Resulta útil para enseñar las reglas de formación de palabras y de construcción de oraciones. En todos los casos el niño debe usar la indicación semántica o sintáctica disponible en la oración de referencia para seleccionar o formular la palabra o frase objetivo. También puede presentarse en la forma que en inglés denominan «*oral cloze*», que consiste en completar una oración a la que le faltan uno o varios elementos.

NORMALIZACIÓN DE ORACIONES DESORDENADAS

Las actividades incluidas en este formato se prestan para trabajar sobre las reglas de orden de palabras en las oraciones, ayudando a tomar conciencia de las consecuencias que tiene para la comunicación la alteración de los elementos dentro de las frases.

PRODUCCIÓN DE ORACIONES SEMEJANTES

Requiere del niño formular y producir una oración con una estructura similar a la de la oración que se presenta como modelo, pero variando mínimamente algún elemento. Los autores afirman que es un formato útil para trabajar casi todas las reglas estructurales.

PRODUCCIÓN DE ORACIONES DIRIGIDAS

Consiste en elaborar actividades en las que el niño debe aplicar una regla o transformación estructural específica a partir de una oración que le sirve de guía.

FORMACIÓN DE ORACIONES CON INCORPORACIÓN DE PALABRAS SELECCIONADAS

En este tipo se solicita del niño la construcción de una oración a partir de una palabra determinada.

SÍNTESIS DE PROPOSICIONES COMPONENTES EN ORACIONES COMPLEJAS

En este formato se incluyen actividades que requieren que dos oraciones independientes, pero relacionadas, se unan para formar una oración compleja, o bien que el niño establezca algún tipo de relación entre objetos o acciones y formule una oración al respecto.

Las aportaciones de Lund y Duchan (1988) fueron recogidas para diseñar actividades relacionadas con la descripción de situaciones y contar o inventar una historia.

De Clemente (1989, 1991) incorporamos la sugerencia de incluir actividades en las que se incida en la formulación de frases buscando verbos, complementos, etc.

A continuación presentamos un resumen de los principios teóricos y metodológicos que sustentan nuestro programa:

Cuadro V.3: Fundamentación teórica y metodológica del Programa de Intervención implementado

	PLANTEAMIENTO GENERAL	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	FORMATOS DE TAREAS
CONDUCTUAL	<ul style="list-style-type: none"> * Se basa en un diseño previo de contenidos y situaciones de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> * <i>Feedback</i> correctivo. * Modelado. * Imitación según modelo. 	<ul style="list-style-type: none"> * Formación de oraciones incorporando palabras seleccionadas. * Producción de oraciones semejantes. * Producción de oraciones dirigidas.
NATURALISTA	<ul style="list-style-type: none"> * Respetar la cronología del desarrollo. * Otorgar al niño el protagonismo de la intervención. * Se desarrolla en un contexto físico cercano al niño. 	<ul style="list-style-type: none"> * Refuerzos positivos naturales. * Juegos y vivencias personales y significativos. * Centrado en el niño. * El contexto determina la interacción. 	<ul style="list-style-type: none"> * Describir situaciones o experiencias vividas. * Inventar una historia. * Añadir elementos que aporten más información.
INTERACTIVO	<ul style="list-style-type: none"> * Pone en relación las dimensiones de contenido, forma y uso del lenguaje. * El trabajo en la dimensión <i>formal</i> se plantea como una contribución al desarrollo de la competencia comunicativa. * Prima la comunicación frente a la corrección. * El adulto desempeña el rol de facilitador. 	<ul style="list-style-type: none"> * Andamiaje. * <i>Feedback</i> por medio de expansiones, extensiones y reformulaciones. * Planificación del entorno para favorecer la interacción verbal. * Intervención grupal. * Flexibilidad en el desarrollo de las sesiones. * Globalización de los contenidos. * Creación de situaciones en las que los niños tengan que usar formas lingüísticas más elaboradas. * Interacción de forma, contenido y uso. 	<ul style="list-style-type: none"> * Normalización de oraciones desordenadas. * Reconocimiento y juicio de la gramática correcta. * Completar oraciones.

V.5 Sugerencias para la intervención en morfosintaxis

Para terminar con este capítulo, expondremos a continuación una serie de pautas que diversos autores sugieren tener en cuenta a la hora de planificar las actividades correspondientes a la dimensión gramatical, muchas de las cuales ya se encuentran en Acosta (1995) y Acosta *et alii* (1997a).

- La enseñanza de reglas para la construcción de palabras y oraciones ha de seguir un

criterio evolutivo, respetando los pasos que caracterizan el desarrollo gramatical infantil.

- Se debe garantizar que las palabras que se utilizan en la construcción de oraciones forman parte del vocabulario «productivo» del niño; para ello se recomienda trabajar con las palabras que formen parte del vocabulario básico de los niños de dos o tres años menos.

- La longitud de las oraciones empleadas por el adulto que lleva el programa no debe superar, por regla general, la cantidad de diez elementos.

- Siempre que sea posible, las actividades deben apoyarse en acciones con objetos o ilustraciones que ayuden a dar sentido a la formulación de la oración o estructura que se esté trabajando.

- No se deben introducir secuencias oracionales complejas si persisten errores en las estructuras más simples.

- Cuando se trabajen las oraciones subordinadas, se recomienda introducir siempre el orden «proposición principal-proposición subordinada».

- Se debe insistir no sólo en las formas correctas de expresar o verbalizar los mensajes, sino ayudarles a ver las consecuencias prácticas de las construcciones ambiguas, incompletas, etc.

A lo largo de las páginas que han configurado el marco teórico de esta tesis, hemos intentado aproximarnos al estado en el que se encuentra el conocimiento y la investigación en el campo de la morfosintaxis infantil, poniendo de relieve los hallazgos y problemas que aún quedan por resolver.

De todo ello nos gustaría extraer lo que para nosotros constituye un fundamento que justifica el estudio empírico que presentamos a continuación. Dicho fundamento se deriva, en breves palabras, de la necesidad de aplicar las últimas aportaciones teóricas en el terreno de la evaluación e intervención, en una propuesta concreta de trabajo que contribuya a proporcionar a los profesionales de la logopedia y psicopedagogía del lenguaje oral algunos elementos que les permitan entender y realizar, de otra forma, esos procesos en el ámbito escolar.

Segunda parte

Estudio empírico

Capítulo VI

Propósitos y objetivos de la investigación

Como hemos adelantado en la primera parte de esta tesis, la justificación de la investigación que hemos desarrollado emana de una línea de trabajo surgida, hace varios años, en el seno del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, y que aglutina a un grupo de profesores e investigadores interesados por el campo del lenguaje oral infantil y, más específicamente, por las dificultades que presentan en este área muchos niños y niñas llegados a la edad escolar.

La amplitud y complejidad que entraña abarcar todos los factores y variables que inciden en este terreno ha hecho que, como grupo de investigación, delimitemos y acotemos (sin perder de vista la perspectiva global) aspectos más concretos que nos permitan profundizar en los distintos componentes que constituyen el sistema lingüístico.

Son dos, pues, los fenómenos más importantes en los que convergen nuestros intereses investigadores.

De una parte, la necesidad de dar respuesta a un hecho largamente constatado, como es la pobreza de recursos lingüísticos y comunicativos de muchos niños y las repercusiones que ello puede tener, a medio y largo plazo, en el éxito o fracaso escolar.

De otra parte, nuestra inquietud por poder proporcionar, a partir de las últimas aportaciones teóricas en el campo de la adquisición y de los trastornos lingüísticos, un modelo de evaluación e intervención globalizado que contemple todas las dimensiones del lenguaje.

Nuestra parcela de responsabilidad con este proyecto, como ha quedado

sobradamente explicado, se sitúa en el ámbito morfosintáctico, y sobre él recae el estudio empírico que presentamos a continuación.

El propósito del mismo ha sido analizar la bondad y fiabilidad de una propuesta de evaluación y de intervención en este componente lingüístico, realizada con un grupo de escolares de educación infantil y primaria que presentaban retraso del lenguaje.

Para ello nos planteamos los siguientes objetivos generales:

A. RESPECTO A LA EVALUACIÓN:

Describir algunos indicadores gramaticales que puedan ser útiles para informar del nivel de desarrollo y automatización de los rasgos formales de la lengua.

Ofrecer un modelo de análisis de las expresiones infantiles a partir de la obtención de una muestra de lenguaje en situaciones comunicativas poco estructuradas.

Suministrar datos lingüísticos de escolares con retraso de lenguaje que contribuyan a un mejor conocimiento de sus competencias y dificultades en el terreno gramatical.

Aportar una forma de evaluar que permita completar o sustituir la información obtenida con el uso exclusivo de instrumentos estandarizados.

Situar las características morfosintácticas de la población estudiada en el intervalo que va desde el retraso simple hasta la disfasia.

B. EN RELACIÓN CON EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN:

Determinar la existencia de diferencias entre el funcionamiento de los sujetos antes y después de aplicar el programa.

Valorar la existencia de un mejor aprovechamiento del programa debido a la influencia de determinadas variables personales y socioculturales.

Comprobar la utilidad del programa en la satisfacción de las necesidades detectadas en la evaluación.

Analizar el nivel de adecuación o dificultad de las actividades incluidas en las sesiones de trabajo.

Los objetivos mencionados derivan de la consideración de las siguientes hipótesis de

trabajo:

PRIMERA HIPÓTESIS: Los niños que tienen retraso del lenguaje en sus manifestaciones menos severas responden positivamente a un programa de trabajo en el que se les proporcione mayores oportunidades de desarrollo de las habilidades lingüísticas.

SEGUNDA HIPÓTESIS: Las características propias del retraso del lenguaje influyen en que los progresos asociados normalmente con la edad no se observen de la misma forma en estos sujetos, dándose la posibilidad, incluso, de que se detecten mayores limitaciones o desajustes entre los niños de más edad cronológica.

TERCERA HIPÓTESIS: Cuando la intervención en los aspectos gramaticales otorga la misma importancia a factores de corrección que a los de iniciativa o participación, los resultados de la misma revierten en una mayor riqueza expresiva de las producciones.

CUARTA HIPÓTESIS: Las posibilidades que tengan los niños de utilizar el lenguaje oral en distintos contextos y para diferentes propósitos redundará en un incremento de la variedad de estructuras producidas.

QUINTA HIPÓTESIS: Las características morfosintácticas del lenguaje de los niños con retraso en su adquisición y desarrollo no justifican una intervención aislada del resto de los componentes lingüísticos.

SEXTA HIPÓTESIS: Los sujetos con retraso en el desarrollo morfosintáctico se benefician de una intervención grupal y heterogénea en donde los distintos niveles de competencia actúan como elementos enriquecedores para aquellos con más dificultades.

SÉPTIMA HIPÓTESIS: Las dificultades morfosintácticas de los niños con retraso de lenguaje no se manifiestan tanto en los errores cometidos en la formulación de oraciones cuanto en la falta de fluidez y simplicidad a la hora de elaborarlas.

OCTAVA HIPÓTESIS: Las distintas combinaciones de elementos dentro de las oraciones que realizan los niños pueden utilizarse como criterio para determinar el avance producido en el plano gramatical, dado que reflejan la comprensión de la plurifuncionalidad de las categorías lingüísticas.

Capítulo VII

Método

VII.1 Sujetos

La elección definitiva de los sujetos que iban a constituir nuestro grupo de estudio estuvo presidida por una serie de decisiones que intentaban conjugar los criterios de los profesores con las pautas que nuestra investigación requería.

Como ya hemos puesto de manifiesto en páginas anteriores, tradicionalmente se vinculan los problemas y dificultades del lenguaje de los niños con una manifestación errónea en el plano articulatorio; por esta razón, nuestro énfasis principal en los primeros contactos con los profesores fue dejar claras dos cuestiones. La primera fue que nos proponíamos estudiar a niños que tuvieran dificultades en su comunicación evidenciadas, no tanto por pronunciar incorrectamente determinados fonemas cuanto por presentar limitaciones a la hora de organizar y estructurar sus mensajes; y la segunda, que debían ser niños cuyo desarrollo cognitivo estuviera situado dentro de los límites que se podrían considerar «normales».

De forma paralela les solicitamos otro grupo de alumnos con características lingüísticas marcadamente diferentes a las de los anteriores; es decir, niños que desde su punto de vista no tuvieran ninguna dificultad en el lenguaje. Este grupo de sujetos que constituirían el grupo control nos serviría para valorar la influencia del efecto madurativo en los resultados obtenidos por el grupo experimental; para ello se les administró, igual que al grupo experimental, la evaluación inicial, y se les volvió a evaluar cuando el grupo experimental hubo concluido el programa de intervención. De esta forma, si se producían más diferencias en los análisis antes/después de la aplicación del programa en el grupo experimental que en el control, podíamos

atribuir tales diferencias al efecto del programa y no a la consecuencia del paso del tiempo.

Una vez que los profesores seleccionaron a los niños del grupo experimental según estas indicaciones, se les proporcionó un breve cuestionario a través del cual queríamos obtener una información del historial familiar y educativo de cada sujeto, así como de una serie de aspectos vinculados con el trabajo en el área del lenguaje oral, la participación del niño en las situaciones y actividades normales de la clase y su relación comunicativa con el adulto y con sus compañeros (ver anexo I).

La elección efectuada por los profesores, junto con la información extraída de los cuestionarios, nos permitió configurar la muestra de alumnos de entre aquellos que se acercaban más a las características que generalmente se les atribuye a los niños y niñas con retraso de lenguaje, quedando constituida, finalmente, por un grupo experimental formado por quince niños y niñas de entre cuatro y seis años y por un grupo control integrado por ocho niños y niñas de las mismas edades. El grupo experimental se distribuía de la siguiente manera:

Cuadro VII.4: Distribución de la muestra atendiendo a la variable *edad*

Edades	%
4;00 - 4;11	40
5;00 - 5;11	40
6;00 - 6;11	20

Cuadro VII.5: Distribución de la muestra atendiendo a la variable *sexo*

Sexo	%
niños	60
niñas	40

Cuadro VII.6: Distribución de la muestra atendiendo a la variable *zona de residencia*

Zona de residencia	%
rural	40
urbana	60

Cuadro VII.7: Distribución de la muestra en función de las variables *edad y sexo*

Edades	% niños	% niñas
4;00 - 4;11	50	50
5;00 - 5;11	50	50
6;00 - 6;11	100	0

Cuadro VII.8: Distribución de la muestra en función de las variables *edad y zona de residencia*

Zona de residencia	% niños	% niñas
rural	13'3	26'6
urbana	46'6	13'3

Hemos de dejar claro que si bien, de entrada, perseguíamos una representación igualitaria de los tres grupos de edad (aunque no se consiguió, como puede apreciarse), no pretendíamos esa misma homogeneidad con las variables independientes *sexo* y *zona de residencia*. La razón de esto último sólo se justifica por el objetivo de nuestro trabajo, que pretende conocer las realizaciones lingüísticas más características de una población determinada y no adentrarse al menos en estos momentos en un estudio de corte sociolingüístico, en cuyo caso sería fundamental una ponderación equitativa en las variables de tipo cultural y social.

En relación con la representación de los sujetos de seis años de edad, no podemos decir más que lo expresado anteriormente; no existía en ninguno de los centros más alumnos que respondieran a los patrones exigidos para incluirse dentro del grupo experimental y, tras efectuar las consultas metodológicas a este respecto, nos pareció que, dado que la variable *edad* iba a ser tratada fundamentalmente como elemento de contraste, la representación obtenida cubría dicho objetivo.

VII.2 Diseño

El diseño empleado en esta investigación se corresponde con un diseño factorial incompleto de muestra preseleccionada, concretamente con un diseño de 3 x 2 x 2 (tres niveles de edad, dos zonas de residencia y dos momentos de evaluación).

VII.3 Procedimiento

De acuerdo con los objetivos e hipótesis planteados en esta investigación, el procedimiento seguido para su desarrollo comenzó por una selección del instrumento que nos permitiría realizar la evaluación, seguidamente determinamos las situaciones, tareas y materiales necesarios para llevar a cabo este proceso. Finalmente, y siempre en relación con los resultados obtenidos en la evaluación, se plantearon los objetivos, contenidos y actividades que conformarían el programa de intervención.

VII.3.1 Elección del instrumento de evaluación

Como ha afirmado Acosta (1995,1996a), la elección del instrumento de evaluación ha de estar muy relacionada tanto con la perspectiva teórica asumida por el evaluador acerca de cómo aparece y se desarrolla el lenguaje como con los objetivos que se pretendan cubrir con la evaluación. En este sentido, ya inicialmente teníamos claro que utilizaríamos alguno de los instrumentos que Miller (1986) incluye dentro de la categoría de *tests no estandarizados*. Dentro de ellos recurrimos a la *muestra de lenguaje*, por considerar que era el procedimiento que estaba más en consonancia con nuestra posición teórica, al mismo tiempo que era la única forma que veíamos para no sesgar la información que pudiéramos obtener por el hecho de utilizar un instrumento que propiciara un tipo u otro de estructuras gramaticales.

VII.3.2 Procedimiento de evaluación

Aun partiendo de que nuestra evaluación iba a basarse en el análisis de una muestra de lenguaje, no fue nada fácil diseñar las tareas concretas para obtenerla, sobre todo porque queríamos que dicha muestra sirviera para analizar el lenguaje de los niños en todos los componentes y, dentro de lo que es la morfosintaxis, garantizar tres cuestiones que eran muy

importantes para nosotros. Por una parte, obtener una cantidad representativa del lenguaje; por otra, que ésta fuera lo más natural posible, es decir, que representara «fielmente» el tipo y forma de expresión con el que los niños se comunicaban habitualmente; y por último, que fueran situaciones cercanas a los profesores, en el sentido de que, en un futuro, pudieran utilizarse en el contexto del aula como actividades de observación del tutor en la detección de las necesidades educativas en este área.

Estas reflexiones, unidas a la experiencia de un trabajo anterior (Moreno, 1993), nos llevaron a decidimos por cuatro tareas: *diálogo a partir de una lámina*, «*caja de sorpresas*», *juego de roles* y *recontar un cuento*, llevadas a cabo en cuatro de las seis sesiones que completaban el protocolo de evaluación (anexo II).

Para realizar la evaluación contábamos en cada uno de los centros con un espacio habilitado al efecto y con los materiales que nos permitían reproducir las diferentes situaciones.

La evaluación propiamente dicha se realizó individualmente y después de una sesión de «empatía» en la cual el adulto intentaba acercarse y jugar con el niño de forma que, llegado el momento de la evaluación, éste no se viera muy condicionado por el desconocimiento de la persona con la que debía interactuar. La duración de cada sesión fue, aproximadamente, de cuarenta y cinco minutos.

Todas las sesiones fueron grabadas en vídeo, encontrándose presentes dos evaluadores. El que efectuaba la grabación formaba parte del proceso de evaluación en las ocasiones en que se requería la presencia de dos adultos.

El comportamiento del evaluador en todas las actividades era, fundamentalmente, de escucha en los primeros momentos y de guía a partir de las interpretaciones, explicaciones y acciones que realizaran los niños, planteándoles preguntas en torno a porqué pasaban determinadas cosas, qué sucedería después, cómo solucionarían determinados problemas relacionados con una situación, etc. Es decir, teníamos la consigna general de partir en todo momento de las expresiones de los niños y, a partir de ellas, plantear cuestiones que les hicieran «hablar más» y utilizar todos los recursos lingüísticos que su nivel les permitiera.

Los objetivos perseguidos en cada una de las tareas fueron los siguientes: mediante el *diálogo* a partir de la lámina *El gatito negro se pierde* (Tough, 1987) pretendíamos valorar el

desenvolvimiento de los niños en una situación de diálogo mediatizado por unos determinados acontecimientos; en concreto, para el componente morfosintáctico nos interesaba conocer los recursos lingüísticos que utilizaba para explicar lo que estaba sucediendo, si era capaz de integrar e interpretar conjuntamente la escena, así como su habilidad para expresar adecuadamente los sucesos pasados y futuros en relación con lo que se ilustraba en la lámina.

La actividad que denominamos *caja de sorpresas* consistía en una caja donde se encontraban diferentes juguetes (animales, calderitos, coches, muñecos, títeres, instrumentos musicales, etc). Los objetivos que pretendíamos con esta tarea eran los mismos que con la lámina anterior, si bien dábamos más libertad al niño para que encauzara la conversación con los objetos con los que se sintiera más motivado. De esta forma, unos jugaban con los animales, otros preferían los títeres, etc. El papel del evaluador quedaba, pues, en un segundo plano, supeditando sus intervenciones a las acciones y verbalizaciones de los niños.

El desarrollo del *juego de roles* se hizo simulando una visita al médico. En esta ocasión, con el objeto de garantizar la comprensión del juego por parte de los niños, se procedió inicialmente a ejemplificar la situación asumiendo cada uno de los evaluadores los respectivos papeles de médico y paciente para, posteriormente, ser el niño el que desempeñara el rol de médico y el evaluador el de paciente.

Por último, la actividad de *recontar un cuento* pretendía valorar la capacidad de los niños de reproducir un cuento escuchado previamente; con ello nos interesaba, sobre todo, observar cómo organizaban los niños su discurso, si eran capaces de reproducir la secuencia en el orden en que se producía y si estructuraban correctamente las frases.

A nuestro juicio, la observación de la actuación de los niños en estas actividades cubría las dos principales metas que para nosotros constituye un acercamiento comunicativo y funcional al estudio del lenguaje, ya que, por una parte analizamos la conducta lingüística desde una perspectiva comunicativa y en un contexto interactivo cercano al niño, y, por otra, valoramos su capacidad de ajuste y realización concreta en distintos aspectos de los planos fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático.

De acuerdo con estas premisas, concretamente en la evaluación del componente morfosintáctico estudiamos tanto el tipo y posibilidades de participación de los niños en las

diferentes actividades, es decir, la cantidad y calidad de sus producciones, como las estructuras lingüísticas que eran capaces de utilizar para comunicarse.

□ *Transcripción y codificación de la información*

Una vez obtenida la muestra de lenguaje, pasamos a su transcripción y codificación.

El proceso de transcripción fue laborioso, dado que nos interesaba recoger, aparte del lenguaje producido en cada una de las situaciones, todos los incidentes y conductas del niño durante el proceso, lo cual supuso, en la práctica, invertir aproximadamente tres meses de trabajo con una dedicación de cuatro horas a la semana. Teniendo en cuenta la complejidad y subjetividad a la que podía dar lugar la interpretación de las emisiones infantiles y en aras a dotar de fiabilidad el proceso, decidimos que participaran tres personas en la tarea de transcripción; de esta forma, cuando nos encontrábamos con enunciados o palabras de difícil comprensión, el acuerdo de, al menos, dos de los jueces era el que decidía lo que se transcribía, y, sólo cuando no existía acuerdo compartido, el enunciado o palabra se categorizaba como ininteligible. Otra decisión adoptada, salvo para la tarea del cuento, fue no transcribir los tres primeros minutos de cada tarea, ya que considerábamos que durante ese tiempo los niños se podían encontrar todavía distantes e inseguros ante la situación que se les presentaba, repercutiendo esto en el lenguaje que producían. Pasados estos tres minutos iniciales, se transcribía hasta el final de la actividad; en el caso del cuento, la transcripción se hacía desde el comienzo, puesto que muchos niños invertían poco tiempo en su narración.

El análisis de los datos proporcionados por la muestra de lenguaje lo efectuamos con el programa computarizado para análisis de muestras de habla SALT (Miller y Chapman, 1985), el cual aporta un registro de frecuencia de uso de múltiples aspectos del lenguaje. De entre ellos seleccionamos las opciones que se adecuaban mejor a los objetivos de esta investigación y preparamos la codificación de las transcripciones siguiendo los requerimientos formales que impone este programa informático.

Respecto a la información que ofrece el SALT, nos interesaba observar:

El tipo de participación de los sujetos, puesta de manifiesto a través de:

- el número total de intervenciones.

- el número de intervenciones mediante oraciones completas e inteligibles.
- el número de oraciones incompletas.
- el número de oraciones con errores gramaticales.
- el número de intervenciones no verbales.
- la longitud de las oraciones en palabras.
- la longitud media de los enunciados en palabras y su ubicación en los estadios aportados

por Brown (1973).

Las estructuras lingüísticas utilizadas.

La distribución de errores en cada una de las categorías lingüísticas.

Estas tres categorías generales (y las correspondientes subcategorías incluidas en cada una de ellas) constituirían las variables dependientes sobre las que se efectuarían, posteriormente, los análisis estadísticos.

La codificación de las producciones de los niños (proceso realizado tras el análisis morfosintáctico de sus enunciados) se hizo utilizando lo que en el SALT se denomina *códigos de producción*, tratando de reflejar con ellos las características gramaticales de sus enunciados (tipos de oraciones, análisis sintáctico de las mismas y corrección o incorrección gramatical).

Para los análisis estrictamente sintácticos tomamos como unidad el concepto de «oración», entendiendo como tal todos aquellos segmentos del habla que poseen unidad de sentido completo (*Esbozo*, 1990). No obstante, y teniendo en cuenta que nos encontrábamos con una transcripción de lenguaje oral, la primera tarea que realizamos fue decidir los criterios que nos ayudarían a determinar dónde fragmentar o dividir las producciones, es decir, dónde establecer los límites de una oración. En relación con este punto tuvimos en cuenta, además de los criterios utilizados normalmente (descenso de la entonación o pausa), los siguientes:

Que el niño cambiara de tema o de referente (agente o acción), sin que pudiera justificarse dicho cambio por una intervención del adulto; por ejemplo, si el niño decía «éste está comiendo, éste está tumbado en el cojín», se consideraban dos oraciones diferentes.

Que el niño utilizara el nexo «y» para enlazar su discurso sin que existiera una relación lógica entre las proposiciones enlazadas. De acuerdo con este criterio, sólo se considerarían oraciones coordinadas aquellas que expresaran dicha relación (Harris, 1990). Siguiendo a

este autor, no existiría, por tanto, coordinación en la oración siguiente: «la rana se puso malita y como dice Don Fermín...».

Que el niño utilizara expresiones como *ay, oh, hum, mira, vale, a ver*, al principio o al final de su producción como refuerzo o llamada de atención; si se diera este caso, tales expresiones se considerarían parte de dicha producción sin asignarle ninguna función gramatical en la misma (Aguado, 1995). En función de esto, por ejemplo, en la oración «mira, esto no duele», sólo se consideraría verbo a *duele*.

La segunda decisión estuvo relacionada con el establecimiento de categorías que nos permitieran examinar el tipo y la calidad de las estructuras producidas por los niños teniendo en cuenta las diferentes situaciones que normalmente se presentan en una interacción.

Antes de empezar a desarrollar la forma en la que llevamos a cabo los análisis lingüísticos, queremos poner de manifiesto la dificultad que supuso llevarlos a cabo, ya que debíamos partir de la información y «exigencias» que impone la lingüística, siendo conscientes, al mismo tiempo, de que nuestra realidad partía de dos condiciones que no toma en consideración la teoría gramatical; esto es, lenguaje oral y lenguaje infantil, y que dan lugar a enunciados como estos:

- «todos los gatos menos uno que le vi la cara y los otros bebiendo leche de la madre».
- «hay unas cosas que son para las heridas que son tiritas, para que se curen».
- «pa lo me ve me se tira a mí solo».

Tuvimos, pues, que ser muy prudentes pero también atrevidos a la hora de efectuar los análisis sintácticos y, lo que todavía fue más costoso, intentar mantener los mismos criterios con todos los niños.

La primera tarea consistió, como ya hemos señalado en otros lugares de este trabajo, en analizar todas las estructuras gramaticales que producían los niños, introduciendo los matices necesarios que las diferenciaban. De esta forma acudimos a la terminología general del análisis de las oraciones, tal como se establece en la gramática de nuestra lengua (Gili Gaya, 1961; Quilis *et alii*, 1990; *Esbozo*, 1990); es decir, oraciones simples y múltiples y, dentro de éstas, coordinadas y subordinadas para, a partir de ellas, incluir las peculiaridades diferenciales que se presentaban.

Exponemos a continuación las categorías y subcategorías utilizadas para los análisis, así como el código identificativo que situábamos al final de cada una de las oraciones de la muestra de lenguaje.

Oraciones simples [S]: Oraciones que contienen un solo verbo (en situación de elipsis o explícito). Dentro de éstas considerábamos distintas posibilidades en función de:

- Complejidad en la elaboración:

* Simples menores [S:M]: Oraciones de un solo elemento, así como frases hechas («hasta luego», «ay Dioss...»), interjecciones y respuestas «sí/no». (Crystal, Fletcher y Garman, 1983; Serra, 1991).

* Simples completas [S:CMT]: Oraciones que contienen la estructura sujeto-verbo-complemento («la mamá está enfadada»), sujeto-verbo («los gatos corren») o verbo-complemento («se fue a su casa»).

* Simples de complemento [S:CML]: Oraciones que contienen la estructura sujeto-complemento («el caballo también») o sólo complemento («más que estos»).

- Dependencia directa de algo expresado anteriormente:

Se daba esta situación cuando los niños añadían (con la formulación de otra oración) alguna información a algo ya expresado; la información nueva se expresaba por medio de uno o más complementos. Dado que se trataba de una «continuación» del mensaje anterior, se codificó de la siguiente forma:

* Simples completas, continuación [S:CMTC]: Oraciones simples completas que son una continuación de algo expresado en una oración anterior por el niño. Si seguimos con el primero de los ejemplos anteriores, sería cuando a la oración «se fue a su casa», el niño añade en otro turno «con el primo».

* Simples de complemento, continuación [S:CMLC]: Partiendo de la producción anterior, se daría cuando el niño, en otro turno, añade al segundo ejemplo («más que estos») «muchos más».

- Presencia de algún error gramatical (sobre todo morfológico) que afectara al significado de la oración:

En este caso establecimos dos categorías para incluir los diferentes errores de elaboración con los que nos podíamos encontrar:

- a) error de concordancia, identificado con el dígito 1 situado inmediatamente después del código de tipo de oración.
- b) error denominado «otros», que intentaba recoger otras elaboraciones incorrectas, difícilmente predecibles *a priori*; este tipo de error se codificó como 2 y se situó también al final de la codificación del tipo de oración.
- c) en los casos en los que la elaboración era correcta, se ponía el dígito 0 en el mismo lugar que los anteriores.

A modo de ejemplo, mostramos los códigos comentados incorporados a una oración:

«y este cuento fue al final» [S][S:CMT][S:CMT;2], o bien
 «con los leones» [S][S:CML][S:CMLC][S:CMLC;0] (dicha a continuación de una oración de complemento: «en el circo»).

Oraciones múltiples [C]: Oraciones caracterizadas por la presencia explícita de más de un verbo, un nexo gramatical que enlazara las proposiciones o algún signo de relación entre las proposiciones que no exigiera la presencia explícita del nexo gramatical («me compré un polo, me lo comí»).

A partir de este concepto, fuimos considerando y codificando de forma diferente las variadas combinaciones y situaciones con las que nos encontrábamos en las muestras de lenguaje, atendiendo a las siguientes criterios generales:

- Coordinación, subordinación o presencia de ambas en una misma oración:

[C:C] [CCS]

[C:S] [CSC]

- Independencia, enlazamiento o dependencia de las oraciones respecto a intervenciones anteriores del adulto o del propio niño:

* Oración múltiple coordinada independiente [CC;I].

* Oración múltiple subordinada independiente [CS;I].

Respecto a la consideración de «independencia» nos gustaría dejar claro la adopción de este término por la contradicción que *a priori* pudiera establecerse con lo que normalmente sucede en una situación de interacción entre dos personas.

Somos conscientes de que cuando se establece un diálogo entre dos participantes las

expresiones de uno y otro están estrechamente relacionadas, pero si seguíamos estrictamente esta posición y nos ceñíamos a las orientaciones que sobre el análisis sintáctico aparecen en los manuales de gramática de nuestra lengua, nos encontrábamos con que debíamos «suponer» más cosas de las que los niños expresaban, y, por otra parte, nos daba poco juego para discriminar entre las producciones de los sujetos, ya que, por ejemplo, ante la intervención del evaluador «¿para qué me manda este jarabe?», se analizaría como oración compuesta tanto la respuesta del niño «le mando el jarabe para que se cure la garganta» como esta otra «para la garganta». Desde nuestro punto de vista ambas respuestas (aun siendo gramaticalmente correctas) contienen diferencias que nos interesaban plasmar de alguna manera.

* Oración múltiple coordinada enlazada [CC;N]: Oración múltiple coordinada (continuación de otra expresada anteriormente por el niño), sin que existiera intervención alguna por parte del adulto; por ejemplo, en la oración expresada por el niño «tengo uno que se llama Jéssica», si a continuación añadía «era una hembra y después era un macho», ésta segunda oración la codificaríamos como [CC;N] respecto de la anterior.

* Oración múltiple subordinada enlazada [CS;N]: Sería una oración similar a la anterior, pero unida con unnexo subordinante.

En relación con el término «dependencia» hemos de señalar que se trata de oraciones gramaticalmente compuestas (de ahí que las hayamos incluido dentro de la categoría general de oraciones múltiples), pero que nos interesaba distinguir las de aquellas otras en las que se reflejaban de forma explícita los elementos que permiten analizar una oración como múltiple, puesto que, como veremos a continuación, en las que hemos denominado «dependientes» el origen de la misma está en el examinador y no en el niño, el cual sólo puntualiza (utilizando unnexo coordinante o subordinante) algo a raíz de una formulación adulta.

* Oración dependiente del examinador [DE]: Oraciones dependientes de una producción expresada por el adulto. Se incluyeron aquí las producciones de los niños introducidas por unnexo coordinante o subordinante que surgían a raíz de una intervención del adulto y que a su vez contenían uno o más verbos; por ejemplo, si el evaluador decía «¿por qué está enfadada?» y el niño respondía con «porque tiraron todo», esta oración se consideraba «dependiente del examinador».

* Oración dependiente del niño [DN]: Oraciones cuyo contenido temático está relacionado directamente con otra expresión anterior del niño. Como en el caso anterior, se trataba de oraciones introducidas por un nexo coordinante o subordinante que completaban otra dicha con anterioridad, originadas después de una intervención del adulto que «forzaba» dicha producción, y que a su vez contenían uno o más verbos; por ejemplo, si el niño decía «también tenía gallinas y se murieron» y el examinador «¿y ahora no tienes ningún animal más?», añadiendo de nuevo el niño «*pero* me quedan unas pocas», ésta última se codificaba como «dependiente del niño».

- Nexos de unión entre las proposiciones.

a.- En las coordinadas:

[CC;CJ]: Cuando el nexo entre las proposiciones era una conjunción copulativa.

[CC;A]: Cuando el nexo de unión era la conjunción adversativa *pero*.

[CC;Y]: Cuando la unión entre las proposiciones era por yuxtaposición.

[CC;D]: Cuando el nexo era una conjunción disyuntiva.

b.- En las subordinadas:

[CS;CJ]: Cuando el nexo era una conjunción subordinante.

[CS;A]: Cuando el nexo era un adverbio (de lugar, de modo, etc.).

[CS;P]: Cuando el nexo era una preposición.

[CS;R]: Cuando el nexo de unión era un relativo.

[CS;Y]: Cuando el nexo de unión era por una yuxtaposición.

En las ocasiones en las que existía más de un nexo (por ejemplo, dos conjunciones copulativas) o nexos diferentes (por ejemplo, una yuxtaposición y un nexo relativo) se colocaba, tanto en las coordinadas como en las subordinadas, el número correspondiente precediendo al nexo (por ejemplo: [CC;2CJ] si se trataba de una oración coordinada formada por dos proposiciones, unidas entre sí por conjunciones copulativas), o el orden de aparición de los nexos (por ejemplo: [CS;Y,P] cuando los enlaces entre las proposiciones se realizaban por una yuxtaposición y una preposición, respectivamente).

- Elaboración correcta o incorrecta de la oración. Tal como se había hecho en las oraciones simples, se atendió a tres criterios:

- a) elaboración correcta, identificada con el dígito 0.
- b) error de concordancia, identificado con el dígito 1.
- c) error «otros», identificado con el dígito 2.

- Número de proposiciones incluidas en cada una de las oraciones múltiples (tanto coordinadas como subordinadas). En este caso se añadió el dígito 2, 3, 4... hasta +6, en función de que la oración estuviera constituida por dos, tres, cuatro... hasta más de seis proposiciones (lo que sólo ocurrió en casos aislados).

A modo de ejemplo, presentamos una oración codificada (tal como aparece en la muestra de lenguaje), donde se recoge toda la información que hemos comentado adaptada a una estructura concreta:

«el gato está comiendo chorizo y la mamá se la quita y después el gato se va»

[C][C:C][CC;I][CC;I,2CJ][CC;I,2CJ;1][CC;I3]

Si seguimos el orden de los corchetes, interpretaríamos esta oración como: múltiple, coordinada independiente, unidas entre sí por dos conjunciones copulativas, con error de concordancia y formada por tres proposiciones.

Oraciones incompletas [IN]: Producciones que el niño no concluye.

Oraciones con *mazes* [M]: Elementos o partes de la oración que el niño repite innecesariamente, o bien reformulaciones y titubeos, por ejemplo «la pelota es (*de de de ese*) de ese gato».

A continuación ofrecemos un cuadro-resumen de los códigos utilizados, los cuales pueden observarse en el anexo III incorporados a una transcripción de una muestra de lenguaje.

Cuadro VII.9: Resumen de los análisis y códigos utilizados en la dimensión morfosintáctica:

CATEGORÍAS	TIPOS	CÓDIGOS
SIMPLES	Complejidad: Menores Completas De complemento	[S:M] [S:CMT] [S:CML]
	Dependencia: Relación con otra anterior	[S:CMTC] o [S:CMLC]
	Corrección gramatical: Elaboración correcta Error de concordancia Error «otros»	[...;0] [...;1] [...;2]
MÚLTIPLES	Relación entre proposiciones: Coordinación Subordinación Coordinación y Subordinación (o viceversa)	[C:C] [C:S] [CCS] o [CSC]
	Dependencia o independencia: Independiente Continuación de otra expresada por el niño Dependiente de otra expresada por el adulto Dependiente de otra expresada por el niño	[...;I] [...;N] [DE] [DN]
	Nexo de unión entre proposiciones: * En las coordinadas: Conjunción copulativa Conjunción adversativa Conjunción disyuntiva Yuxtaposición * En las subordinadas: Conjunc. subordinante Adverbio Preposición Relativo Yuxtaposición	[CC;CJ] [CC;A] [CC;D] [CC;Y] [CS;CJ] [CS;A] [CS;P] [CS;R] [CS;Y]
	Corrección gramatical: Elaboración correcta Error de concordancia Error «otros»	[...;0] [...;1] [...;2]

	Número de proposiciones: dos, tres cuatro, cinco seis más de seis	[...2],[...3] [...4],[...5] [...6] [...+6]
INCOMPLETAS		[IN]
TITUBEOS, REFORMULACIONES		[M]

Estos criterios guiaron todo el proceso de análisis de las muestras de lenguaje.

Relacionado con esto queremos manifestar, no obstante, que aun sabiendo que al intentar recoger y codificar todas las combinaciones realizadas por los niños nos encontraríamos, sobre todo en las categorías dependientes y múltiples, con muchas estructuras diferentes, pero que a su vez podían utilizarse en escasas ocasiones, optamos, en un primer momento, por analizar todas las oraciones y extraer, a partir de esos datos, las que en el total de la muestra presentaran una frecuencia de aparición igual o superior a diez, considerando que, de alguna forma, serían éstas las más representativas del funcionamiento morfosintáctico de los sujetos.

A partir de tal selección (cuyo desarrollo presentamos de forma exhaustiva en el apartado de análisis de medias y frecuencias del capítulo de *resultados*), las diferentes combinaciones se redujeron notablemente, quedando las que detallamos a continuación:

Oraciones Simples:

- Simples completas [S:CMT], incluyendo en ellas las tres posibles realizaciones; es decir, con formulación correcta [S:CMT;0], con error de concordancia [S:CMT;1] y con error «otros» [S:CMT;2].
- Simples completas de continuación [S:CMTC] y dentro de ellas las formuladas correctamente [S:CMTC;0].
- Simples de complemento [S:CML] y dentro de ellas las que no contenían error [S:CML;0].
- Simples de complemento continuación [S:CMLC] y dentro de ellas las elaboradas correctamente [S:CMLC;0].
- Simples menores [S:M].

Oraciones Dependientes:

- Dependientes del examinador: las oraciones formadas por una proposición subordinada

unida a la emisión adulta por medio de una conjunción subordinante. Su codificación sería [DE,1SCJ].

- Dependientes del niño: las oraciones enlazadas a la expresión anterior a través de conjunciones coordinadas, copulativas y adversativas. Su codificación sería [DN,1CCJ] y [DN,1CA].

Oraciones múltiples:

- Coordinadas: las estructuras con una frecuencia de aparición igual o superior a diez estaban unidas entre sí por conjunciones copulativas, adversativas y por yuxtaposición. Las integraban, salvo en un caso, dos proposiciones. Sus codificaciones respectivas fueron [CC;I,CJ], [CC;I,A], [CC;I,Y] y [CC;I,Y,CJ].

- Subordinadas: estaban formadas por dos proposiciones cuyos nexos de unión eran yuxtaposición, adverbios, conjunciones subordinantes, relativos y preposiciones, siendo sus codificaciones [CS;I,Y], [CS;I,A], [CS;I,CJ], [CS;I,R] y [CS;I,P] respectivamente.

En aquellas oraciones en las que estaban presentes los nexos coordinantes y subordinantes no nos encontramos con ninguna estructura concreta que superara la frecuencia establecida, registrando sólo el hecho de que las oraciones de estas características estaban integradas por tres proposiciones, codificadas como [CSC;I3] y [CCS;I3].

Fueron estas, pues, las estructuras y construcciones gramaticales específicas tomadas como variables dependientes de referencia en los análisis estadísticos llevados a cabo dentro de la categoría general de *estructuras utilizadas*.

VII.3.3 Programa de Intervención

Los resultados obtenidos en la evaluación inicial (que expondremos pormenorizadamente en el capítulo VIII de este trabajo) nos marcaron la dirección que debíamos tomar en la planificación de los objetivos y actividades del componente morfosintáctico. De forma general, la información aportada por los análisis lingüísticos nos llevó a plantearnos un programa de «estimulación» más que de «reeducación» del nivel gramatical de los sujetos, puesto que el lenguaje de los niños se caracterizaba por un desarrollo gramatical pobre o desajustado (atendiendo

a criterios evolutivos), pero sin graves errores o distorsiones estructurales. Sobre esta base, los objetivos planteados en el programa fueron los siguientes:

Aumentar el uso de los complementos en las estructuras simples.

Ampliar la frecuencia de uso de las estructuras múltiples, así como la variedad de nexos.

Respetar lingüísticamente el orden temporal en el que se presentan las secuencias de hechos y acontecimientos.

Desarrollar la reflexión y conciencia sintáctica que propicie una mejora en la calidad y precisión de las producciones.

Consolidar las formas verbales utilizadas y aumentar su variedad y complejidad.

Superar los errores de concordancia, omisión y adición de elementos en las frases, así como los derivados de una alteración de la estructuración lógica de las oraciones.

Una vez definidos los objetivos, se consideró el resto de los elementos del diseño (contenidos y actividades de enseñanza) y se tomaron las decisiones oportunas que afectaban al procedimiento.

En relación con los *contenidos*, para el componente morfosintáctico se consideraron los siguientes:

- Tipos de oraciones.
- Concordancia.
- Complementos nominales y verbales.
- Nexos oracionales.
- Conciencia gramatical.

Con respecto a las *actividades* de enseñanza hemos de aclarar, en primer lugar, que no se desarrollaron todas en un número determinado de sesiones, sino que fueron incorporadas en distintas sesiones del programa (como se puede comprobar en el anexo IV). En este aspecto, nuestro interés principal era aprovechar los temas o núcleos de actividad que se desarrollaban en las distintas sesiones para, a partir de ellos, trabajar algunos de los contenidos previstos para esta dimensión, con el objeto de evitar, en la medida de lo posible, una ruptura en la lógica globalizadora del programa.

En segundo lugar, que la característica interactiva y comunicativa del programa

permitió que el trabajo de la morfosintaxis no se redujera sólo a las sesiones en las que, *ex professo*, se habían incluido algunas actividades de desarrollo gramatical. No obstante, en nuestro análisis sobre la eficacia del programa sólo tendremos en cuenta la idoneidad o no de las actividades específicas de morfosintaxis, ya que son el elemento que nos permite realizar una valoración de las mismas en la consecución de los objetivos pretendidos con ellas.

A lo anterior hay que añadir, finalmente, que en algunos casos se llevaron a cabo ligeras modificaciones en su presentación para ajustarlas mejor a las posibilidades de los niños; no obstante, dado que no fueron variaciones sustanciales, las expondremos tal como fueron diseñadas inicialmente, señalando el contenido trabajado, el procedimiento seguido y el material empleado, así como la sesión donde se llevó a cabo.

QUÉ VEMOS

Contenido: Oraciones simples.

Procedimiento: El adulto presentará una serie de tarjetas con dibujos sobre el cuento *Los músicos de Santa Cruz* (anexo IV). A partir de ellas, y después de una ejemplificación por parte del adulto, cada niño realizará una construcción gramatical integrando el objeto o personaje en la misma.

Material: Tarjetas independientes con los siguientes dibujos: gallo, asno, guitarra, bruja, ladrones y familia.

Sesión en la que se realizó: Segunda sesión, actividad número cuatro.

MI PRIMER MEMORY

Contenido: Oraciones simples y compuestas.

Procedimiento: Se desarrolla el juego siguiendo las normas del mismo, pero construyendo una frase en torno a la imagen que aparezca. Cuando las dos imágenes son iguales, formulará la oración y se quedará con las tarjetas correspondientes; en el caso de que sean diferentes, realizará una construcción relacionando las ilustraciones de las dos tarjetas y volverá a dejarlas boca abajo.

Material: Juego educativo «Mi primer Memory», con las siguientes parejas de tarjetas: silla, camión, tijeras, armario, casa, niño encima de un perro, tres conejos, niño y niña, niño en la

playa, niño con periódico, vaca, gorro, tren, niña con cesta de la compra, pelota, pato y reloj.

Sesión en la que se realizó: Séptima sesión, actividad número uno.

QUÉ HACEN

Contenido: Complementos verbales.

Procedimiento: El adulto dice una serie de palabras referidas a personas, profesiones, animales y vehículos, y los niños deberán decir qué cosas pueden hacer cada uno. Las palabras que sirven de estímulo son: coche, maestra, payaso, niño, policía, dinosaurio, elefante, médico y maestra.

Material: ninguno específico.

Sesión en la que se realizó: Séptima sesión, actividad número cuatro.

POR QUÉ ESTÁ MAL

Contenido: Oraciones compuestas.

Procedimiento: Se presentará una lámina en la que aparezcan situaciones y cosas que están mal hechas. Los niños deberán descubrir qué cosas están mal y explicar por qué.

Material: Lámina de la página 64 del libro *El parque de papel*.

Sesión en la que se realizó: Octava sesión, actividad número cuatro.

QUÉ DECIMOS

Contenido: Complementación verbal.

Procedimiento: El adulto mostrará una tarjeta con un determinado dibujo a cada niño y éste tendrá que decir algo sobre el mismo. Una vez hecho esto, todos repetirán la oración resultante.

Material: Tarjetas con los siguientes dibujos: pelota, bruja, clase, estrella, niño jugando, guantes, bicicleta y tobogán.

Sesión en la que se realizó: Novena sesión, actividad número cinco.

UNA HISTORIA INVENTADA

Contenido: nexos oracionales.

Procedimiento: Apoyados en los personajes del cuento *El ratón de campo y el ratón de ciudad*, los niños deberán inventarse una historia diferente, pero utilizando los mismos

personajes. Al final se dramatizará la historia común.

Material: Telas, sombreros, pañuelos y pinturas.

Sesión en la que se realizó: Novena sesión, actividad número seis.

BUSCAR AL COMPAÑERO

Contenido: Oraciones compuestas.

Procedimiento: Se colocan en la mesa dos columnas con las tarjetas de un loto, las cuales tienen elementos que permiten su asociación. Se pide a los niños que establezcan la asociación y expliquen la razón o finalidad de la misma. El adulto, como ejemplo, coge dos tarjetas donde hay una llave y una cerradura y dice: «la llave se mete en la cerradura para abrir la puerta».

Material: Lotos con las imágenes siguientes: pié, cigarro, rueda, carta, bufanda, zapato, cenicero, camión, sobre, cuello.

Sesión en la que se realizó: Decimotercera sesión, actividad número cuatro.

DÓNDE SE PUEDE

Contenido: Complementos verbales.

Procedimiento: El adulto pide a los niños que digan cinco lugares en los que se puedan hacer las siguientes cosas: dormir, comer, pasear y jugar.

Material: Ninguno específico.

Sesión en la que se realizó: Decimotercera sesión, actividad número cinco.

CONTAR LO QUE HACEMOS

Contenido: Tipos de oraciones.

Procedimiento: El adulto ofrece a los niños plastilina para que modelen lo que ellos quieran. Una vez que hayan acabado, cada uno cuenta a los compañeros lo que ha hecho, por qué y para qué sirve.

Material: Plastilina.

Sesión en la que se realizó: Decimocuarta sesión, actividad número cuatro.

LOS PUZZLES

Contenido: Oraciones simples.

Procedimiento: Se colocan los niños por parejas y se les da un puzzle para que lo hagan.

Cuando reconstruyan la imagen cuentan a los demás lo que han hecho.

Material: Viñetas troceadas del cuento *El ratón de ciudad y el ratón de campo*.

Sesión en la que se realizó: Novena sesión, actividad número cuatro.

HISTORIA SIN PALABRAS

Contenido: Tipos de oraciones.

Procedimiento: Se forman dos grupos de niños y a cada grupo se le da una historia sin palabras tipo *cómic*. Los niños deberán decidir lo que pueden estar diciendo los distintos personajes y se lo dirán al adulto, que escribirá los mensajes en los globos correspondientes.

Material: Cuadernillo número uno de *Cómics para hablar*.

Sesión en la que se realizó: Decimoctava sesión, actividad número dos.

QUÉ VES

Contenido: Oraciones simples.

Procedimiento: El adulto presentará una serie de dibujos y los niños, sucesivamente, dicen alguna característica de ellos, incorporando la nueva palabra a lo ya aportado por el compañero anterior. La actividad acaba cuando la oración resultante contenga los rasgos más significativos del dibujo presentado.

Material: Tarjetas con las siguientes imágenes: paraguas, locomotora, muñeca, chupa, rosa, elefante, cigarro, camisa.

Sesión en la que se realizó: Decimonovena sesión, actividad número dos.

RECORDAMOS Y PINTAMOS

Contenido: Nexos oracionales.

Procedimiento: Tras haber escuchado el cuento *Los tres cerditos*, los niños deberán recordarlo y contarlo entre todos, con ayudas por parte del adulto del tipo: ¿qué pasó primero?, ¿quién dijo...?. Una vez que han sido capaces de recordar la secuencia correcta, el adulto lo narra de nuevo y ellos dibujarán los hechos más significativos de la secuencia.

Material: Cuento *Los tres cerditos* y útiles de pintura.

Sesión en la que se realizó: Vigésima sesión, actividad número dos.

CADENA DE PALABRAS

Contenido: Tipos de oraciones.

Procedimiento: Los niños se sentarán formando un círculo. Uno de ellos comienza diciendo una palabra cualquiera y, sucesivamente, el niño de al lado dice algo relacionado con la palabra anterior. La actividad acaba cuando se haya completado una oración con, al menos, dos elementos en cada uno de los sintagmas nominal y verbal. Por ejemplo «la pelota roja es redonda, grande y bonita».

Material: Ninguno específico.

Sesión en la que se realizó: Vigésimosegunda sesión, actividad número dos.

EL ROBOT

Contenido: Conciencia gramatical.

Procedimiento: El adulto presenta la actividad diciendo que es un robot que no habla muy bien, porque se come algunas palabras o las dice al revés. Pide a los niños que estén atentos y lo ayuden si se equivoca, diciéndole la forma correcta. Después da la posibilidad de que un niño haga de robot.

Material: Ninguno específico.

Sesión en la que se realizó: Vigésimotercera sesión, actividad número uno.

FRASES SIN TERMINAR

Contenido: Concordancia entre elementos de la oración principal y de la subordinada.

Procedimiento: El adulto muestra varias láminas que representan diversas acciones y expresa una frase incompleta sobre lo que se ve en el dibujo. Cada niño termina dicha frase, de modo que se exprese el contenido de la acción. Al final se repite toda la frase.

Material: Láminas seleccionadas al efecto, donde aparecen varias acciones coordinadas.

Sesión en la que se realizó: Vigésimotercera sesión, actividad número dos.

ORDENAR VIÑETAS I

Contenido: Nexos oracionales.

Procedimiento: Se presentan varias viñetas que representan las acciones y personajes aparecidos en un cuento. Los niños deben ordenar las viñetas de acuerdo con el desarrollo de la narración y contar, de nuevo, el cuento.

Material: Viñetas sobre el cuento *El ratón de ciudad y el ratón de campo*.

Sesión en la que se realizó: Decimoquinta sesión, actividad número uno.

ORDENAR VIÑETAS II

Contenido: Nexos adverbiales.

Procedimiento: De forma similar a la actividad anterior, se presentan láminas con las escenas significativas del cuento. Los niños deberán ordenarlas y expresar el orden en que se desarrollan las diferentes escenas. Se intentará que en su narración, los niños expresen los términos *primero, después, entonces*, etc.

Material: Láminas independientes con reproducciones de las escenas del cuento *El ratón de ciudad y el ratón de campo*.

Sesión en la que se realizó: Decimoquinta sesión, actividad número dos.

En cuanto a la *metodología* hemos de añadir, a lo ya señalado, que intentamos hacer ver a los niños la influencia que tiene nuestra forma de expresar y comunicar aquello que queremos decir en la propia interpretación y comprensión que hacen los otros de nuestros mensajes.

En este sentido, el papel del adulto fue fundamental como facilitador de situaciones y experiencias que permitieran, por encima de todo, estimular a los niños a hablar y comunicar cosas a sus compañeros. A partir de ahí, se procuraba hacerles reflexionar sobre el hecho de que se pueden decir las cosas de muchas formas y cómo hacerlo, de que se pueden emplear más o menos palabras y cómo todo ello exige, además, seguir unas normas para poder entendernos.

El carácter pragmático y comunicativo que pretendíamos darle a la intervención condujo a que priorizáramos cuestiones como iniciativa para comunicar información nueva y la posibilidad de ayuda entre los distintos niños a la hora de expresar lo que se solicitaba en cada actividad, etc., en detrimento de, por ejemplo, exigir una corrección gramatical que coartara la participación de los niños. En los casos en que las producciones infantiles no fueran lo correctas o precisas que se requerían, se intentaba analizar con ellos lo que quizás no estaba bien expresado, por qué y cómo podíamos decirlo mejor.

Esta metodología propiciaba la participación de todos en función de sus capacidades y posibilidades expresivas. Las realizaciones lingüísticas concretas eran retomadas por el adulto para, en los casos necesarios, enriquecerlas o modificarlas con los elementos gramaticales necesarios, utilizando un *feedback* correctivo o bien reformulaciones, expansiones o extensiones de

las emisiones de los niños.

La organización espacial y los agrupamientos variaban dependiendo del tipo de actividad que se desarrollara, aunque la mayoría de las veces los niños se sentaban alrededor del adulto para comentar o expresar de forma individual lo que se solicitaba en ellas.

No queremos concluir con la presentación del procedimiento seguido en la implantación del programa sin hacer referencia al seguimiento del mismo y a la información de los resultados al profesorado y a la familia de los niños con los que se llevó a cabo, ya que son dos factores tan importantes como el propio diseño y contenido de cada uno de los aspectos incluidos en el programa de intervención.

En relación con el seguimiento del programa hay que decir que éste se revisó y comentó conforme se fue desarrollando. Para llevar a cabo un mejor seguimiento, las sesiones se grabaron en vídeo y se discutían las incidencias en una reunión semanal entre las personas que lo estaban llevando a cabo y el resto de los miembros del equipo de investigación. Este seguimiento del proceso permitió, en ocasiones, tomar decisiones diferentes a las diseñadas inicialmente, cambiar la presentación de alguna actividad, añadir ejemplos, etc.

Por último, y en lo que se refiere a la comunicación de los objetivos y resultados del programa a otros agentes educativos, es importante señalar que el profesorado y los padres estuvieron al corriente del trabajo realizado con los niños. En un primer momento se les informó, a grandes rasgos, de los resultados de la evaluación inicial y posteriormente de los objetivos pretendidos con el programa que se iba a implementar.

Una vez finalizado el trabajo, se volvió a contactar con ellos para informarles de los resultados más relevantes del mismo.

Con estas reuniones pretendíamos, además de informar y comunicar resultados, recoger sugerencias y demandas que nos hacían tanto el profesorado como los padres. No obstante, teniendo en cuenta que muchas veces esos aspectos son vistos de forma diferente por unos y otros, las reuniones fueron realizadas de forma independiente.

Capítulo VIII

Resultados

Una vez determinadas las variables dependientes que nos interesaba analizar, expuestas en el apartado VII.3.2 del capítulo anterior, daremos cuenta de los resultados obtenidos, organizando su presentación en torno a tres bloques.

En el primero de ellos presentaremos los resultados de la evaluación inicial, que nos permitieron obtener el perfil morfosintáctico de nuestros sujetos en los aspectos ya mencionados. En estos análisis tuvimos en cuenta, igualmente, la influencia que sobre las características lingüísticas de los alumnos podían ejercer las variables independientes consideradas: *zona de residencia* (rural/urbana), *edad* de los sujetos y *sexo* de los mismos. El sentido que tenía para nosotros la consideración de tales variables, ya desde los análisis de la evaluación inicial, se justifica por el hecho de que el objetivo perseguido era intentar contribuir, con la aplicación de un programa de intervención, a la mejora de las capacidades y medios estructurales que presentaran los niños en la dimensión morfosintáctica; por esta razón, junto a los resultados iniciales de las

ejecuciones lingüísticas de los niños, la determinación de su mayor homogeneidad o heterogeneidad en cada una de estas variables nos aportaría información sobre si debíamos diseñar, por ejemplo, un programa diferente para los sujetos de cada zona, organizar a los grupos atendiendo a su edad cronológica, etc.

En el segundo bloque entraremos a exponer y comentar los resultados hallados tras la comparación entre la evaluación inicial y final, es decir, entre el comportamiento de los sujetos antes de la aplicación del programa y una vez concluido el mismo.

En éste diferenciaremos, por una parte, los resultados derivados de unos análisis de los valores medios y del recuento simple de frecuencias y, por otra, los procedentes de unos análisis estadísticamente más potentes y rigurosos efectuados con el programa SPSS/PC+, considerando que, aunque con un peso y valor diferente, la información suministrada por ambos nos permitía valorar si el programa de intervención había ocasionado cambios importantes en los distintos subgrupos que conformaban la muestra.

Los análisis estadísticos comenzarán con una comparación global de las puntuaciones antes y después de la totalidad del grupo control (recuérdese que se les había efectuado, junto al grupo experimental, la evaluación inicial y se les volvió a evaluar cuando concluimos la aplicación del programa) y otra comparación en el grupo experimental, persiguiendo comprobar de esta forma si se producían las mismas o similares diferencias en ambos grupos o, por el contrario, se manifestaban más cambios entre los niños y niñas integrantes del grupo experimental por el hecho de haber trabajado con ellos. Posteriormente estableceremos la comparación exclusivamente entre las puntuaciones del grupo experimental,

distribuyéndolos de nuevo en los distintos subgrupos en razón de las variables independientes consideradas.

En el tercer bloque nos centraremos en analizar los resultados obtenidos tras la aplicación del programa de intervención, con el fin de comprobar los efectos diferenciales que sobre el comportamiento de los alumnos podían haber ejercido las variables independientes de la zona de residencia (rural/urbana), la edad de los sujetos y el sexo de los mismos. De esta forma, a la luz de las puntuaciones alcanzadas por los sujetos, siempre en relación con las obtenidas en la evaluación inicial, estaríamos en condiciones de asegurar si las repercusiones del trabajo desarrollado con ellos habían sido similares o, por el contrario, variaban en beneficio de unas variables sobre otras.

El tamaño de la muestra y el tipo de información que nos interesaba obtener nos llevó a realizar análisis no paramétricos, dado que el escaso número de sujetos en los grupos no nos permitía suponer que se cumplía el supuesto de normalidad exigible en las pruebas paramétricas (Camacho, 1994). Utilizamos, concretamente, la U de Mann Whitney y el *anova* de Kruskal-Wallis cuando trabajábamos con los datos de muestras no relacionadas (bloques primero y tercero) y la T de Wilcoxon en los casos en los que queríamos comparar los valores de dos muestras relacionadas (bloque segundo).

La presentación de los resultados ha sido organizada distinguiendo entre, por una parte, los que se refieren a las características del tipo de participación de los sujetos, esto es, total de intervenciones, tipo de oraciones, número de elementos que integran las producciones, etc. (identificados con la letra A), por otra parte, los que dan cuenta de la variedad de estructuras lingüísticas utilizadas (identificados con la letra B) y, finalmente, los que informan de la distribución de errores en las categorías lingüísticas consideradas (identificados con la letra C).

VIII.1 Resultados de la evaluación inicial

En esta primera evaluación los análisis se centraron tanto en las puntuaciones del grupo control como en las del experimental; no obstante, teniendo en cuenta que el grupo control sólo fue tomado como medida de referencia, expondremos sólo los resultados del grupo experimental, obtenidos mediante el programa estadístico SPSS/PC+, a través de:

Una comparación entre las puntuaciones de los escolares de procedencia rural y urbana (influencia de la variable independiente *zona de residencia*).

Una comparación entre los resultados de los sujetos de los tres niveles de edad considerados (influencia de la variable independiente *edad de los participantes*).

Una comparación entre los resultados de los participantes de uno y otro sexo (influencia de la variable independiente *sexo*).

VIII.1.1 Diferencias entre los resultados obtenidos en las distintas variables dependientes (VV DD) en función de la variable independiente (VI) *zona de residencia*

Con el fin de comprobar las semejanzas o diferencias en la ejecución de los sujetos atendiendo a la zona de residencia, utilizamos la U de Mann-Whitney como estadístico que nos informara de la influencia de esta variable en el conjunto de categorías generales relacionadas con el tipo de participación de los sujetos, las estructuras lingüísticas utilizadas y el número de errores cometidos en ellas.

A. PARTICIPACIÓN DE LOS SUJETOS:

Las variables dependientes incluidas en este apartado hacen referencia a:

- Cantidad de intervenciones.
- Oraciones completas e inteligibles.
- Oraciones incompletas.
- Oraciones con errores.
- Intervenciones no verbales.
- Oraciones con autocorrecciones.
- Longitud media de los enunciados.

- El número de elementos incluidos en las oraciones.

Tabla VIII.A.10: U de Mann-Whitney entre las variables dependientes (VV DD) referidas al *tipo de participación* de los sujetos: a) zona rural (n=6); b) zona urbana (n=9)

VARIABLES DEPENDIENTES	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	ZONA RURAL (n=6)	ZONA URBANA (n=9)		
Total de intervenciones	6.50	9	18	-1.061
Oraciones completas e inteligibles	6.17	9.22	16	-1.297
Oraciones incompletas	8.42	7.72	24.5	-0.301
Oraciones con errores	6.83	8.78	20	-0.841
Intervenciones no verbales	10	6.67	15	-1.421
Autocorrecciones (<i>mazes</i>)	5.92	9.39	14.5	-1.507
Long. Media de Enunciados (LME)	5.67	9.56	13	-1.719

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.A.11: U de Mann-Whitney entre el número de palabras incluidas en las oraciones: a) zona rural (n=6); b) zona urbana (n=9)

INTERVALOS	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	ZONA RURAL (n=6)	ZONA URBANA (n=9)		
1-3	7.58	8.28	24.5	-0.295
4-8	5.50	9.67	12	-1.769
9-12	5.17	9.89	10	*-2.027
13 ó más	6.25	9.17	16.5	-1.292

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Como reflejan los resultados de las tablas VIII.A.10 y VIII.A.11, las características de las intervenciones de los participantes en este estudio ponen de relieve, como dato más significativo, la ausencia de grandes diferencias entre los mismos en el momento de efectuar la evaluación inicial en esta dimensión, aunque existen algunas que nos gustaría resaltar. La tabla que

recoge las características de las intervenciones de los sujetos refleja un predominio de oraciones incompletas e intervenciones no verbales en la zona rural en relación con la urbana, pero esta relación se invierte (a favor de la zona urbana) en las oraciones que contienen algún error gramatical y en las que están presentes autocorrecciones o reformulaciones. La tabla VIII.A.11 nos muestra, a través de la observación de los rangos medios obtenidos por los sujetos de ambas zonas, cómo los niños de la zona urbana superan, en todos los intervalos de palabras considerados, a los de la zona rural, llegando a ser significativamente diferente ($p < 0.05$) en el uso que los sujetos de una y otra zona hacen de las oraciones que contienen entre nueve y doce palabras.

En cuanto al funcionamiento de los sujetos en las diferentes estructuras analizadas nos encontramos con los resultados que exponemos en las tablas siguientes.

B. ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS UTILIZADAS:

Los resultados de estos análisis los presentaremos siguiendo una secuencia que va desde la información más general a la más específica, de modo que podamos observar el uso de las distintas construcciones por parte de los niños comenzando por la distribución de las oraciones en las tres categorías más amplias hasta llegar a los diferentes tipos incluidos en cada una de ellas.

Tabla VIII.B.12: U de Mann-Whitney entre las categorías oracionales empleadas por la muestra: a) zona rural (n=6); b) zona urbana (n=9)

ORACIONES	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	ZONA RURAL (n=6)	ZONA URBANA (n=9)		
Simple	6.50	9	18	-1.061
Dependientes	6.58	8.94	18.5	-1.032
Múltiples	5.42	9.72	11.5	-1.830

*= p < 0.05; **= p < 0.01; ***= p < 0.001

Nos hallamos ante resultados similares a los comentados con anterioridad en las variables referidas a las estructuras lingüísticas utilizadas. Los resultados de la tabla VIII.B.12 nos indican, en primer lugar, un cierto equilibrio entre el uso de las diferentes categorías oracionales en cada una de las zonas; aunque con un incremento (que no llega a ser significativo) en los sujetos de la zona urbana.

En las oraciones simples las variables contrastadas fueron las siguientes:

- Oraciones menores
- Oraciones completas y su distribución atendiendo a criterios de corrección.
- Oraciones completas «continuación» y dentro de ellas las formuladas correctamente.
- Oraciones de complemento.

- Oraciones de complemento «continuación» y dentro de ellas las formuladas correctamente.

Tabla VIII.B.13: U de Mann-Whitney entre los tipos de oraciones simples: a) zona rural (n=6); b) zona urbana (n=9)

TIPOS	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	ZONA RURAL (n=6)	ZONA URBA NA (n=9)		
Menores	8	8	27	0
Completas	6.08	9.28	15.5	-1.356
-Sin error	6	9.33	15	-1.415
-Error de concordancia	8	8	27	0
-Error «otros»	6.25	9.17	16.5	-1.306
Completas continuación	8.08	7.94	26.5	-0.071
-Sin error	8.08	7.94	26.5	-0.071
De complemento	5	10	9	*-2.131
-Sin error	4.83	10.11	8	*-2.249
De complemento continuación	9	7.3	21	-0.761
-Sin error	9	7.3	21	-0.761

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Cuando entramos a analizar los distintos tipos de oraciones incluidas en esas categorías generales advertimos, respecto a las oraciones simples (tabla VIII.B.13), que las mayores similitudes se encuentran en las oraciones menores y en las completas con error de concordancia; no obstante, en el resto de las subcategorías los rangos medios no difieren mucho entre una y otra zona. La única diferencia significativa ($p = 0.05$) se manifiesta en las oraciones de complemento, es decir, en las estructuras que se organizan en torno a un sujeto y uno o varios complementos o sólo con complementos, en las cuales la diferencia entre los sujetos de la zona rural y urbana es significativa a favor de los de la zona urbana.

Dentro de la categoría general de Oraciones Dependientes diferenciamos en cuanto a su vinculación estructural a la oración del examinador o del mismo niño, indicando, asimismo, el tipo de combinación concreto (conjunción subordinante para el caso de las dependientes del examinador y conjunciones copulativas y adversativas para las dependientes del niño), su corrección o incorrección gramatical, así como la longitud de las mismas (una o dos oraciones).

Tabla VIII.B.14: U de Mann-Whitney entre los tipos de oraciones dependientes: a) zona rural (n=6); b) zona urbana (n=9)

TIPOS	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	ZONA RURAL (n=6)	ZONA URBANA (n=9)		
Dependientes del examinador	7.58	8.28	24.5	-0.311
-[DE,1SCJ]	7.83	8.11	26	-0.121
-[DE,1SCJ;0]	7.17	8.56	22	-0.609
Dependientes del niño	6.58	8.94	18.5	-1.2
-[DN,1CCJ]	7.5	8.33	24	-0.816
-[DN,1CCJ;0]	7.5	8.33	24	-0.816
-[DN,1CA]	8	8	27	0
-[DN,1CA;0]	8	8	27	0

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.B.15: U de Mann-Whitney entre las oraciones incluidas en las estructuras dependientes: a) zona rural (n=6);

b) zona urbana (n=9)

NÚMERO DE ORACIONES	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	ZONA RURAL (n=6)	ZONA URBANA (n=9)		
Dependientes del examinador				
-[DE1]	7.5	8.3	24	-0.374
-[DE2]	9.1	7.3	20.5	-1.097
Dependientes del niño				
-[DN1]	7.9	8.6	21.5	-0.834

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Las oraciones dependientes siguen, en general, la misma tónica que las anteriores, en el sentido de un predominio de uso entre los sujetos de la zona urbana, pero sin ser significativo en ninguno de los casos; de hecho, si comparamos los valores Z obtenidos en las oraciones simples y en las dependientes, se observa cómo en estas últimas las cifras son más homogéneas.

La información incluida en las tablas que presentamos a continuación distinguen, en primer lugar, entre la proporción de oraciones múltiples coordinadas, subordinadas y aquellas que integran a ambas en una misma oración. Dentro de las coordinadas y subordinadas reflejamos, asimismo, las consideradas «independientes» y su distribución en función de los nexos y la corrección gramatical. En segundo lugar indicamos el número de proposiciones de que constan las oraciones elaboradas.

Tabla VIII.B.16: U de Mann-Whitney entre los tipos de oraciones múltiples: a) zona rural (n=6); b) zona urbana (n=9)

TIPOS	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	ZONA RURAL	ZONA URBANA		
	(n=6)	(n=9)		
Coordinadas	5.8	9.4	14	-1.554
Coordinadas independientes	5.5	9.7	12	-1.8
-[CC;I,CJ]	5.6	9.6	12.5	-1.784
-[CC;I,CJ;0]	5.3	9.8	11	*-1.989
-[CC;I,CJ;1]	7.5	8.3	24	-0.816
-[CC;I,CJ;2]	8.7	7.5	22.5	-1.225
-[CC;I,A]	8.7	7.5	22.5	-1.225
-[CC;I,A;0]	8	8	27	0
-[CC;I,Y]	6.8	8.8	20	-0.888
-[CC;I,Y;0]	6.8	8.8	20	-0.888
-[CC;I,Y,CJ]	7	8.7	21	-1.195
-[CC;I,Y,CJ;0]	7	8.7	21	-1.195

Subordinadas	5.2	9.9	10	*-2.077
Subordinadas independientes	5.4	9.7	11.5	-1.869
-[CS;I,Y]	7	8.7	21	-0.802
-[CS;I,Y;0]	7.8	8.1	26	-0.142
-[CS;I,A]	7.2	8.6	22	-0.761
-[CS;I,A;0]	7.2	8.6	22	-0.761
-[CS;I,CJ]	7.2	8.5	22.5	-0.579
-[CS;I,CJ;0]	6.9	9.3	15.5	-1.547
-[CS;I,R]	6.3	9.1	17	-1.336
-[CS;I,R;0]	6.4	9.1	17.5	-1.270
-[CS;I,P]	7.2	8.5	22.5	-0.681
-[CS;I,P;0]	7.2	8.6	22	-0.761
Coord. más subord. independ.	7.5	8.3	24	-0.422
Subord. más coord. independ.	6.5	9	18	-1.271

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.B.17: U de Mann-Whitney entre el número de proposiciones incluidas en las oraciones múltiples: a) zona rural (n=6); b) zona urbana (n=9)

NÚMERO DE PROPOSICIONES	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	ZONA RURAL	ZONA URBANA		
	(n=6)	(n=9)		
Coordinadas				
-[CC;I2]	6.1	9.3	15.5	-1.381
-[CC;I3]	6	9.3	15	-1.826
Subordinadas				
-[CS;I2]	5.5	9.7	12	-1.810
-[CS;I3]	7	8.7	21	-1.195
Coordinadas más subordinadas				
-[CCS;I3]	7	8.7	21	-0.913
Subordinadas más coordinadas				
-[CSC;I3]	6.6	8.9	18.5	-1.2

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Los resultados recogidos en la tabla VIII.B.16 ponen en evidencia que el uso de la coordinación no es significativamente diferente en las dos zonas, aunque los sujetos de la zona

urbana recurren a ella con una mayor frecuencia, sobresaliendo, por encima de las demás, en las oraciones que usan nexos copulativos como conectores entre las proposiciones ($p < 0.05$). En el resto de las combinaciones elaboradas los valores de Z son más similares, indicándonos con ello que el funcionamiento de los sujetos de ambas zonas no presenta grandes variaciones; no obstante, nos gustaría destacar que la superioridad que hemos venido observando en los valores de los rangos medios de los sujetos de la zona urbana se invierte, en este caso, en las oraciones coordinadas copulativas con error «otros» y en las enlazadas por medio de una conjunción adversativa, donde obtienen valores mayores los sujetos pertenecientes a la zona rural.

El uso de la subordinación no arroja resultados muy diferentes a los anteriores, sólo que en este caso sí que existe una pequeña diferencia significativa ($p < 0.05$) entre los sujetos de la zona urbana con respecto a los de la zona rural. Esa diferencia, no obstante, se diluye cuando entramos a considerar cada una de las oraciones formuladas, en las cuales se aprecia mayores semejanzas en el uso de los nexos. En todos los casos siempre son los sujetos de la zona urbana los que alcanzan las puntuaciones más altas.

Situándonos ahora en el número de proposiciones que integran las oraciones múltiples (tabla VIII.B.17), los valores obtenidos por los sujetos de ambas zonas (sin que existan diferencias significativas entre ellas) muestran, en primer lugar, una cierta estabilidad entre el promedio de uso de oraciones de dos o tres proposiciones, y, en segundo lugar, que las mayores diferencias se encuentran, dentro de las oraciones coordinadas, en las integradas por tres proposiciones, mientras que en las subordinadas las hallamos en las de dos proposiciones, todas ellas a favor de los sujetos de la zona urbana.

C. DISTRIBUCIÓN DE ERRORES:

Con el objeto de estudiar la posibilidad de que existieran estructuras en las cuales los niños manifestaran más problemas, analizamos y comparamos la proporción de errores cometidos en las tres categorías de oraciones generales (simples, dependientes y múltiples), apareciendo los

resultados que reflejamos en la tabla siguiente.

Tabla VIII.C.18: U de Mann-Whitney entre los errores producidos en los diferentes tipos de oraciones: a) zona rural (n=6); b) zona urbana (n=9)

TIPOS	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	ZONA RURAL (n=6)	ZONA URBANA (n=9)		
Simple	7	8.7	21	-0.736
Dependientes	8.2	7.9	26	-0.199
Múltiples	6.7	8.9	19	-0.979

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Por último, y en la misma línea de lo que hemos venido comentando, los resultados que dan cuenta de la proporción y distribución de errores entre las diferentes categorías oracionales analizadas, tampoco varían significativamente por el hecho de pertenecer a una u otra zona, aunque en este caso la presencia de errores es mayor en los sujetos de la zona urbana en las oraciones simples y dependientes.

Todos estos resultados nos permiten poner de manifiesto, en primer lugar, que la variable *zona de residencia* (en el caso que nos ocupa) no parece ser determinante de una ejecución significativamente diferente por parte de los sujetos, al mismo tiempo que, en segundo lugar, constatar que el nivel inicial de los niños en las variables consideradas dentro de la dimensión morfosintáctica nos posibilitaba aplicar el mismo programa de intervención en ambas zonas.

VIII.1.2 Diferencias entre los resultados obtenidos en las distintas variables dependientes en función de la variable independiente *edad* de los sujetos

El conjunto de resultados que ofrecemos en las siguientes tablas pretenden determinar la influencia de la edad en cada uno de los aspectos lingüísticos y comunicativos

considerados (participación, estructuras utilizadas y errores cometidos). En esta ocasión, dado que los grupos eran más pequeños, se utilizó el *anova* de Kruskal-Wallis.

A. PARTICIPACIÓN DE LOS SUJETOS:

El conjunto de variables contrastadas en este apartado hacen referencia a los siguientes aspectos:

- Cantidad de intervenciones.
- Oraciones completas e inteligibles.
- Oraciones incompletas.
- Oraciones con errores.
- Intervenciones no verbales.
- Oraciones con autocorrecciones.
- Longitud media de los enunciados.

- Número de elementos incluidos en las oraciones.

Tabla VIII.A.19: Anova de Kruskal-Wallis entre las VVDD relacionadas con el *tipo de participación* de los sujetos en función de los tres niveles de edad considerados: a) 4;11 años (n=6); b) 5;11 años (n=6); c) 6;12 años (n=3)

VARIABLES DEPENDIENTES	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI			X ² (2)
	4;11 (n=6)	5;11 (n=6)	6;12 (n=3)	
Total de intervenciones	7.67	7.83	9	0.191
Oraciones completas e inteligibles	7	7.67	10.67	1.402
Oraciones incompletas	6.08	9	9.83	1.988
Oraciones con errores	8.33	5.92	11.5	3.296
Intervenciones no verbales	8.58	10	2.83	5.354
Autocorrecciones (<i>mazes</i>)	5.67	8.42	11.83	4.071
Long. Media de Enunciados (LME)	6.67	7.67	11.33	2.424

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.A.20: Anova de Kruskal-Wallis entre el número de palabras incluidas en las oraciones: a) 4;11 años (n=6);

b) 5;11 años (n=6); c) 6;12 años (n=3)

INTERVALOS	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI			X ² (2)
	4;11 (n=6)	5;11 (n=6)	5;12 (n=3)	
1-3	7.08	8.75	8.33	0.439
4-8	7.25	6.92	11.67	2.542
9-12	6.67	7.08	12.50	3.914
13 ó más	6	7.42	13.17	5.781

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Los resultados que se desprenden de las tablas VIII.A.19 y VIII.A.20 demuestran que el nivel inicial de participación de los niños no varía significativamente por el hecho de que pertenezcan a grupos de edad diferentes. A pesar de que probablemente esto sea lo más destacable, los valores obtenidos en las distintas variables nos permiten detectar que las mayores similitudes se encuentran en el número de intervenciones (tabla VIII.A.19) y en las oraciones integradas por el intervalo de entre una y tres palabras (tabla VIII.A.20), y las diferencias son más evidentes en el número de intervenciones no verbales uso de señalización, gestos, etc. y en las producciones con autocorrecciones (tabla VIII.A.19), así como en las oraciones que contienen trece o más palabras (tabla VIII.A.20), donde el grupo de niños de seis años mantiene una diferencia considerable respecto a los de menor edad. En relación con los resultados de la tabla VIII.A.20 también nos gustaría destacar, además, el hecho de que se van produciendo mayores diferencias entre los tres grupos conforme aumenta el número de palabras en las oraciones.

B. ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS UTILIZADAS:

En relación con el uso de las estructuras, la variable *edad* proporcionó los datos que, yendo de lo más general a lo más específico, ofrecemos en las siguientes tablas.

Tabla VIII.B.21: Anova de Kruskal-Wallis entre las categorías oracionales empleadas por la muestra: a) 4;11 años (n=6); b) 5;11 años (n=6); c) 6;12 años (n=3)

ORACIONES	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI			X ² (2)
	4;11 (n=6)	5;11 (n=6)	6;12 (n=3)	
Simples	7.33	7.83	9.67	0.558
Dependientes	8.75	9.25	4	3.221
Múltiples	6.17	7.17	13.33	5.503

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

En cuanto a las estructuras lingüísticas utilizadas, los resultados de la tabla VIII.B.21 revelan un funcionamiento equivalente en los tres grupos de edad en las oraciones simples, así como un predominio de uso de las oraciones múltiples en los sujetos de seis años respecto de los otros dos grupos de edades inferiores; aun con todo, tales diferencias en ningún caso llegan a ser significativas.

Considerando a partir de ahora los distintos tipos de estructuras incluidas en estas categorías más generales, nos encontramos con los resultados que ofrecemos a continuación.

Tabla VIII.B.22: Anova de Kruskal-Wallis entre los tipos de oraciones simples: a) 4;11 años (n=6); b) 5;11 años (n=6); c) 6;12 años (n=3)

TIPOS	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI			X ² (2)
	4;11 (n=6)	5;11 (n=6)	6;12 (n=3)	
Menores	6.58	9	8.83	1.008
Completas	6.58	7.92	11	1.958
-Sin error	6.67	7.92	10.83	1.743
-Error de concordancia	9.58	6.58	7.67	1.963
-Error «otros»	7.83	6.25	11.83	3.486
Completas continuación	8.08	8.08	7.67	0.030
-Sin error	8.08	8.08	7.67	0.030
De complemento	7.25	7.25	11	1.703
-Sin error	7.25	6.92	11.67	2.560
De complemento continuación	6	10	8	2.783
-Sin error	6	10	8	2.783

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

De nuevo se pone de relieve la ausencia de diferencias estadísticamente significativas en el uso de las subcategorías contempladas dentro de las oraciones simples, pero, a pesar de ello, nos gustaría subrayar algunos de los valores obtenidos en las oraciones menores y completas.

Respecto a las primeras se observa que los sujetos de cinco años son los que más utilizan este tipo de oraciones; en relación con las simples completas, aunque son los sujetos de seis años los que globalmente cometen menos errores, a la hora de contemplar su distribución se observa que ese grupo de sujetos supera a los otros dos en la proporción de oraciones que contienen error «otros». Por otra parte, en los niños de cuatro y cinco años sí se detectan disminuciones de errores conforme la edad es mayor.

En las oraciones dependientes nos encontramos con los resultados que se reflejan en las tablas siguientes.

Tabla VIII.B.23: Anova de Kruskal-Wallis entre los tipos de oraciones dependientes: a) 4;11 años (n=6); b) 5;11 años (n=6); c) 6;12 años (n=3)

TIPOS	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI			X ² (2)
	4;11 (n=6)	5;11 (n=6)	6;12 (n=3)	
Dependientes del examinador	7.33	10.17	5	3.232
-[DE,1SCJ]	6.83	10.67	5	4.127
-[DE,1SCJ;0]	7.17	9.92	5.83	2.149
Dependientes del niño	9.58	7.67	5.5	2.473
-[DN,1CCJ]	8.75	7.5	7.5	1.5
-[DN,1CCJ;0]	8.75	7.5	7.	1.5
-[DN,1CA]	8	8	5	0
-[DN,1CA;0]	8	8	8	0
			8	

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.B.24. Anova de Kruskal-Wallis entre las oraciones incluidas en las estructuras dependientes: a) 4;11 años (n=6); b) 5;11 años (n=6); c) 6;12 años (n=3)

NÚMERO DE ORACIONES	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI			X ² (2)
	4;11 (n=6)	5;11 (n=6)	6;12 (n=3)	
Dependientes del examinador				
-[DE1]	8.08	9.92	4	3.932
-[DE2]	6.5	9.08	8.83	2.320
Dependientes del niño				
-[DN1]	9.92	7.08	6	3.238

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

De los resultados obtenidos en el uso de estas estructuras, dada la ausencia de diferencias significativas, sólo llamaríamos la atención sobre el hecho de que son los sujetos de cinco años los que destacan en el uso de las oraciones dependientes del examinador, mientras que en las dependientes del niño el predominio recae en los sujetos de cuatro años. En estas últimas también observamos que las estructuras unidas por medio de una conjunción adversativa se utilizan por igual en los sujetos de los tres grupos de edad.

A la hora de considerar las diferencias en función de las oraciones incluidas en las estructuras dependientes, se vuelve a reflejar la mayor proporción en el grupo de sujetos de cinco años, no variando sustancialmente las cifras por el hecho de que contengan una o dos proposiciones.

El uso de las oraciones múltiples queda reflejado en las tablas que ofrecemos a continuación.

Tabla VIII.B.25: Anova de Kruskal-Wallis entre los tipos de oraciones múltiples: a) 4;11 años (n=6); b) 5;11 años (n=6); c) 6;12 años (n=3)

TIPOS	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI			X ² (2)
	4;11 (n=6)	5;11 (n=6)	6;12 (n=3)	
Coordinadas	5.33	7.92	13.5	*6.869
Coordinadas independientes	5.42	7.75	13.67	*7.091
-[CC;I,CJ]	5.17	7.83	14	*8.516
-[CC;I,CJ;0]	5.33	7.75	13.83	*8.078
-[CC;I,CJ;1]	7.5	7.5	10	4
-[CC;I,CJ;2]	7.5	8.75	7.5	1.5
-[CC;I,A]	7.5	8.75	7.5	1.5
-[CC;I,A;0]	8	8	8	0
-[CC;I,Y]	7.58	8.83	7.17	0.423
-[CC;I,Y;0]	7.58	8.83	7.17	0.423
-[CC;I,Y,CJ]	7	7	12	*8.571
-[CC;I,Y,CJ;0]	7	7	12	*8.571
Subordinadas	8.08	5.75	12.33	4.662
Subordinadas independientes	7.92	5.92	12.33	4.313
-[CS;I,Y]	7.42	7	11.17	2.454
-[CS;I,Y;0]	6.67	7.83	11	2.751
-[CS;I,A]	8.67	7.17	8.33	0.597
-[CS;I,A;0]	8.67	7.17	8.33	0.597
-[CS;I,CJ]	7.25	7.25	11	2.015
-[CS;I,CJ;0]	8.25	6.08	11.33	3.63
-[CS;I,R]	9.17	6.33	9	1.787
-[CS;I,R;0]	9.08	6.42	9	1.614
-[CS;I,P]	8.5	7.25	8.5	0.464
-[CS;I,P;0]	8.67	7.17	8.33	0.597
Coord. más subord. independ.	6.83	7.5	11.33	3.063
Subord. más coord. independ.	5.5	7.92	13.17	*8.445

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.B.26: Anova de Kruskal-Wallis entre el número de proposiciones incluidas en las oraciones múltiples: a) 4;11 años (n=6); b) 5;11 años (n=6); c) 6;12 años (n=3)

NÚMERO DE PROPOSICIONES	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI			X ² (2)
	4;11 (n=6)	5;11 (n=6)	6;12 (n=3)	
Coordinadas				
-[CC;I2]	5	8.42	13.17	*7.019
-[CC;I3]	7.17	6	13.67	**10.375
Subordinadas				
-[CS;I2]	7.92	6	12.17	3.991
-[CS;I3]	7	7	12	*8.571
Coordinadas más subordinadas				
-[CCS;I3]	7.33	7	11.33	3.5
Subordinadas más coordinadas				
-[CSC;I3]	5.5	7.67	13.67	**9.656

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Los datos expuestos en la tabla VIII.B.25 ofrecen, desde nuestro punto de vista, resultados curiosos e interesantes. Comenzando, en primer lugar, por las oraciones coordinadas se observa, como dato más relevante, la diferencia significativa (p 0.05) entre los sujetos de seis años y los de los otros dos grupos, diferencia que se mantiene en las oraciones que usan nexos copulativos y en las de dos proposiciones enlazadas por una yuxtaposición más una conjunción copulativa. Junto a lo anterior también podemos apreciar que en ese grupo de edad recae la mayor cantidad de oraciones con error de concordancia, así como un uso más restringido de estructuras yuxtapuestas. En el resto de las combinaciones y nexos utilizados los valores son mayores conforme la edad es superior.

Respecto a la subordinación como recurso gramatical de conexión entre proposiciones y los nexos concretos, aunque no hallamos diferencias significativas en ningún caso, sí que es curioso observar el comportamiento de los sujetos de cuatro años, quienes utilizan más la

subordinación que la coordinación (cosa que no ocurre con los sujetos de los otros dos grupos), manteniéndose esta superioridad en casi todas las combinaciones, en relación con los sujetos de cinco años, y en el uso de nexos adverbiales, preposicionales y relativos con respecto a los niños de seis años.

En las estructuras gramaticalmente más complejas (que contienen tanto nexos coordinantes como subordinantes) la significación estadística recae en los sujetos de más edad.

En cuanto a las diferencias entre los tres grupos en función del número de proposiciones contenidas en las oraciones múltiples, la tabla VIII.B.26 muestra que tanto en las coordinadas como en las subordinadas el predominio es en los sujetos de seis años, con una $p < 0.05$ en las oraciones coordinadas de dos proposiciones y subordinadas de tres proposiciones y con una $p < 0.01$ en las oraciones coordinadas integradas por tres proposiciones.

C. DISTRIBUCIÓN DE ERRORES :

Considerando, para terminar, la distribución de errores en cada una de las categorías más generales, nos encontramos con los datos que ofrecemos a continuación.

Tabla VIII.C.27: Anova de Kruskal-Wallis entre los errores producidos en los diferentes tipos de oraciones: a) 4;11 años (n=6); b) 5;11 años (n=6); c) 6;12 años (n=3)

TIPOS	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI			X ² (2)
	4;11 (n=6)	5;11 (n=6)	6;12 (n=3)	
Simples	9.25	5.58	10.33	3.29
Dependientes	8.17	8.33	7	0.547
Múltiples	7	6.67	12.67	4.424

*= $p < 0.05$; **= $p < 0.01$; ***= $p < 0.001$

En ausencia de diferencias significativas en razón de la edad de los sujetos, los

valores de $X^2(2)$ reflejan una cantidad equivalente de estructuras gramaticalmente erróneas en las oraciones dependientes y una mayor diferencia en las oraciones múltiples, en las cuales parece ser que los sujetos de seis años son los que tienen más dificultades.

Los problemas de elaboración en las oraciones simples no se sitúan en esos valores extremos, pero, si nos fijamos en los rangos medios obtenidos, también son los sujetos de seis años los que cometen más errores.

A modo de resumen, los resultados obtenidos por los sujetos de los tres niveles de edad nos sugieren que la influencia de la misma en el nivel de desarrollo morfosintáctico presentado por los niños en las variables estudiadas en el momento de efectuar la evaluación inicial no era muy relevante, ya que fueron más las semejanzas o equivalencias entre sus puntuaciones que las diferencias significativas que se desprendían de las mismas. Estos resultados, por tanto, confirmaron nuestra idea inicial en cuanto a que, dadas las características del conjunto de la muestra, el programa de intervención debía orientarse hacia una estimulación del lenguaje oral en todos sus aspectos y dimensiones, más que hacia una intervención concreta y diferente atendiendo a variables de tipo personal o social. En este sentido nos podíamos plantear las mismas metas u objetivos independientemente de la edad de los niños, y, sólo en las ocasiones en las que considerábamos que su comprensión o realización pudiera verse afectada por cuestiones de tipo madurativo asociadas con la edad, contemplar actividades diferentes.

VIII.1.3 Diferencias entre los resultados obtenidos en las distintas variables dependientes (VV DD) en función de la variable independiente (VI) *sexo* de los sujetos

Como hemos hecho con las otras dos variables independientes, en esta ocasión valoraremos la influencia del sexo en las puntuaciones alcanzadas en las variables relacionadas con las características de su participación, el uso de las distintas estructuras lingüísticas y la frecuencia de error en cada una de ellas, utilizando para ello la U de Mann-Whitney.

A. PARTICIPACIÓN DE LOS SUJETOS:

Tabla VIII.A.28: U de Mann-Whitney entre las variables dependientes (VV DD) referidas al *tipo de participación* de los sujetos: a) niñas (n=6); b) niños (n=9)

VARIABLES DEPENDIENTES	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	NIÑAS (n=6)	NIÑOS (n=9)		
Total de intervenciones	8.17	7.89	26	-0.118
Oraciones completas e inteligibles	8.33	7.78	25	-0.236
Oraciones incompletas	6.67	8.89	19	-0.963
Oraciones con errores	6.33	9.11	17	-1.201
Intervenciones no verbales	9.5	7	18	-1.065
Autocorrecciones (<i>mazes</i>)	4.67	10.22	7	*-2.411
Long. Media de Enunciados (LME)	6.17	9.22	16	-1.350

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.A.29: U de Mann-Whitney entre el número de palabras incluidas en las oraciones: a) niñas (n=6); b) niños (n=9)

INTERVALOS	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	NIÑAS (n=6)	NIÑOS (n=9)		
1-3	7.67	8.22	25	-0.236
4-8	7.83	8.11	26	-0.188
9-12	7	8.67	21	-0.715
13 ó más	5.33	9.78	11	*-1.968

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Las diferencias observadas en la participación de los sujetos en función del sexo de los mismos muestran, a primera vista, poca significación, teniendo en cuenta que se limitan sólo a dos de las variables, concretamente al número de oraciones con autocorrecciones o reformulaciones (tabla VIII.A.28) y al número de oraciones que contienen trece o más elementos (tabla VIII.A.29), en ambos casos con una $p < 0.05$ a favor de los sujetos del sexo masculino. En el resto de las variables, los valores de Z reflejan un funcionamiento equivalente, aunque los rangos medios ponen en evidencia algunos matices diferenciadores que consideramos interesante comentar.

Por una parte, de los resultados de la tabla VIII.A.28 se deduce que los niños tienen, inicialmente, más dificultades a la hora de interactuar con el adulto, puesto que producen menos oraciones completas e inteligibles que las niñas y además cometen más errores y no concluyen, tanto como las niñas, sus mensajes. Sin embargo, por otra parte, y de acuerdo con los datos recogidos en la tabla VIII.A.29, en todos los casos el número de elementos que integran sus oraciones es superior al de las niñas. Parece ser, por tanto, que las niñas en la evaluación inicial fueron más «prudentes» a la hora de comunicarse mediante el lenguaje oral pero, al mismo tiempo, sus emisiones se ajustaron mejor a los criterios de seguridad y corrección gramatical.

En relación con las estructuras lingüísticas, el comportamiento de ambos grupos fue el siguiente:

B. ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS UTILIZADAS:

Tabla VIII.B.30: U de Mann-Whitney entre las categorías oracionales empleadas por la muestra: a) niñas (n=6); b) niños (n=9)

ORACIONES	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	NIÑAS (n=6)	NIÑOS (n=9)		
Simple	8.33	7.78	25	-0.236
Dependientes	7.67	8.22	25	-0.243
Múltiples	6.58	8.94	18.5	-1.003

*= $p < 0.05$; **= $p < 0.01$; ***= $p < 0.001$

Las puntuaciones obtenidas por los niños y niñas en cada una de las categorías lingüísticas analizadas muestran bastante similitud. Los rangos medios y valores de Z fluctúan en un caso a favor de las niñas y en otros a favor de los niños, pero dada su escasa diferencia, no consideramos necesario subrayarlas.

El desglose de estos resultados en las variables o subcategorías específicas nos aportó la información que exponemos a continuación.

Tabla VIII.B.31: U de Mann-Whitney entre los tipos de oraciones simples: a) niñas (n=6); b) niños (n=9)

TIPOS	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	NIÑAS (n=6)	NIÑOS (n=9)		
Menores	7.33	8.44	23	-0.472
Completas	7.5	8.33	24	-0.354
-Sin error	7.5	8.33	24	-0.354
-Error de concordancia	9.08	7.28	20.5	-0.917
-Error «otros»	7.25	8.5	22.5	-0.559
Completas continuación	7	8.67	21	-0.847
-Sin error	7	8.67	21	-0.847
De complemento	7.08	8.61	21.5	-0.651
-Sin error	6.92	8.72	20.5	-0.769
De complemento continuación	8.42	7.72	24.5	-0.317
-Sin error	8.42	7.72	24.5	-0.317

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Lo primero que habría que comentar sobre estos resultados, aparte de que no existen diferencias significativas, es la homogeneidad de los mismos, puesta de manifiesto, sobre todo, observando los valores de Z. Por otra parte, centrándonos en los rangos medios, también se aprecia cómo la distribución de las oraciones simples en cada una de las categorías contempladas (menores,

completas, etc.) es bastante equitativa en ambos casos, lo que nos lleva a concluir que no se da un predominio o preferencia de unas sobre otras.

Dentro de las oraciones dependientes, las diferencias asociadas al sexo de la muestra se manifestaron como siguen.

Tabla VIII.B.32: U de Mann-Whitney entre los tipos de oraciones dependientes: a) niñas (n=6); b) niños (n=9)

TIPOS	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	NIÑAS (n=6)	NIÑOS (n=9)		
Dependientes del examinador	7.92	8.06	26.5	-0.062
-[DE,1SCJ]	9.08	7.28	20.5	-0.789
-[DE,1SCJ;0]	9.08	7.28	20.5	-0.791
Dependientes del niño	7.67	8.22	25	-0.282
-[DN,1CCJ]	7.5	8.33	24	-0.816
-[DN,1CCJ;0]	7.5	8.33	24	-0.816
-[DN,1CA]	8	8	27	0
-[DN,1CA;0]	8	8	27	0

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.B.33: U de Mann-Whitney entre las oraciones incluidas en las estructuras dependientes: a) niñas (n=6); b) niños (n=9)

NÚMERO DE ORACIONES	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	NIÑAS (n=6)	NIÑOS (n=9)		
Dependientes del examinador				
-[DE1]	8.42	7.72	24.5	-0.312
-[DE2]	7.92	8.06	26.5	-0.084
Dependientes del niño				
-[DN1]	8.17	7.89	26	-0.152

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Las tablas VIII.B.32 y VIII.B.33 nos ofrecen resultados similares a los anteriores. En la primera tabla se puede apreciar que las oraciones incluidas tanto en las estructuras dependientes del examinador como en las dependientes del niño son formuladas correctamente por ambos grupos de alumnos; es decir, que las diferencias que en otras ocasiones pueden aparecer entre el rango medio de las oraciones conectadas a la emisión adulta utilizando una conjunción subordinante y la cantidad que de éstas son formuladas correctamente no se deben a la peculiaridad individual de pertenencia al sexo femenino o masculino; esta misma conclusión es válida para el resto de las combinaciones dependientes, pues sus resultados coinciden con el ejemplo comentado.

Respecto al número de oraciones incluidas en las estructuras dependientes (tabla VIII.B.33), seguimos constatando la misma estabilidad en los datos a pesar de la diferencia de sexo de los niños.

La distribución de los diferentes tipos de oraciones múltiples en cada uno de los grupos se detalla en los siguientes análisis.

Tabla VIII.B.34: U de Mann-Whitney entre los tipos de oraciones múltiples: a) niñas (n=6); b) niños (n=9)

TIPOS	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	NIÑAS (n=6)	NIÑOS (n=9)		
Coordinadas	6.25	9.17	16.5	-1.255
Coordinadas independientes	6.33	9.11	17	-1.2
-[CC;I,CJ]	5.17	9.89	10	*-2.091
-[CC;I,CJ;0]	5.33	9.78	11	*-1.989
-[CC;I,CJ;1]	7.5	8.33	24	-0.816
-[CC;I,CJ;2]	7.5	8.33	24	-0.816
-[CC;I,A]	7.5	8.33	24	-0.816
-[CC;I,A;0]	8	8	27	0
-[CC;I,Y]	9.42	7.06	18.5	-1.078
-[CC;I,Y;0]	9.42	7.06	18.5	-1.078
-[CC;I,Y,CJ]	7	8.67	21	-1.195
-[CC;I,Y,CJ;0]	7	8.67	21	-1.195
Subordinadas	7	8.67	21	-0.733
Subordinadas independientes	7.42	8.39	23.5	-0.422
-[CS;I,Y]	6	9.33	15	-1.604
-[CS;I,Y;0]	6.67	8.89	19	-1.137
-[CS;I,A]	8.33	7.78	25	-0.304
-[CS;I,A;0]	8.33	7.78	25	-0.304
-[CS;I,CJ]	8.33	7.78	25	-0.257
-[CS;I,CJ;0]	8.25	7.83	25.5	-0.202
-[CS;I,R]	8.83	7.44	22	-0.668
-[CS;I,R;0]	8.83	7.44	22	-0.668
-[CS;I,P]	8.25	7.83	25.5	-0.227
-[CS;I,P;0]	8.33	7.78	25	-0.304
Coord. más subord. independ.	6.5	9	18	-1.266
Subord. más coord. independ.	6.5	9	18	-1.271

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.B.35: U de Mann-Whitney entre el número de proposiciones incluidas en las oraciones múltiples: a) niñas (n=6); b) niños (n=9)

NÚMERO DE PROPOSICIONES	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	NIÑAS (n=6)	NIÑOS (n=9)		
Coordinadas				
-[CC;I2]	6.5	9	18	-1.081
-[CC;I3]	6	9.33	15	-1.826
Subordinadas				
-[CS;I2]	7.5	8.33	24	-0.361
-[CS;I3]	7	8.67	21	-1.195
Coordinadas más subordinadas				
-[CCS;I3]	7	8.67	21	-0.913
Subordinadas más coordinadas				
-[CSC;I3]	6.58	8.94	18.5	-1.2

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Las diferencias encontradas en la elaboración de las oraciones múltiples en razón del sexo son aparentemente más claras que en las otras categorías analizadas. En este caso sí que existen, concretamente en las oraciones coordinadas, diferencias estadísticamente significativas (p 0.05) en las oraciones unidas por un nexco copulativo y sin error gramatical, significatividad que recae en los sujetos de sexo masculino; del resto de las combinaciones sólo consideramos oportuno comentar (porque hasta ahora no había sucedido así) que en algunos casos los valores de Z superan la cifra de 1, lo que nos indica que existen más diferencias entre los dos grupos que en las categorías lingüísticas anteriores.

En relación con las estructuras subordinadas, los valores de Z reflejan, globalmente, menos variación entre los resultados de los dos grupos.

Considerando, no obstante, los resultados de la utilización de la coordinación o subordinación como medio de conexión de las proposiciones advertimos, entre las niñas, un predominio de la subordinación frente a la coordinación, mientras que en los niños sucede lo contrario.

Por último, en cuanto a las estructuras que contienen proposiciones coordinadas y subordinadas (o viceversa), los resultados muestran que la distribución de las mismas no se ve afectada por una determinada secuencia; es decir, que aunque se observa una tímida preferencia por parte de los sujetos de sexo masculino a recurrir más a este tipo de elaboraciones oracionales, éstas se reparten por igual entre las que siguen el orden de nexos coordinantes y luego subordinantes y las que invierten tal orden.

Poco más podemos añadir a lo dicho cuando interpretamos los datos de la tabla VIII.B.35; quizás lo único destacable sea que las pocas diferencias encontradas se deben, en todos los casos, a las mayores puntuaciones obtenidas por los niños.

C. DISTRIBUCIÓN DE ERRORES :

Analizando la influencia que puede tener el sexo en la aparición y distribución de errores en las distintas categorías gramaticales nos encontramos con lo siguiente:

Tabla VIII.C.36: U de Mann-Whitney entre los errores producidos en los diferentes tipos de oraciones: a) niñas (n=6); b) niños (n=9)

TIPOS	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	NIÑAS (n=6)	NIÑOS (n=9)		
Simple	7.83	8.11	26	-0.123
Dependientes	8.17	7.89	26	-0.199
Múltiples	5.92	9.39	14.5	-1.530

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Partiendo, como en casos anteriores, de la ausencia de diferencias significativas entre

los dos grupos, los datos revelan niveles de ejecución distintos en cada una de las estructuras analizadas. La mayor diferencia se da entre los sujetos de sexo masculino, los cuales cometen más errores de formulación en las oraciones simples y en las múltiples; por el contrario, en las oraciones dependientes son las niñas las que producen mayor cantidad de errores.

De todo lo anterior se deduce que la variable *sexo* no parece tener mucho peso a la hora de discriminar entre los resultados de los sujetos de la muestra.

A modo de conclusión provisional, ya partir de los resultados de los sujetos en la evaluación inicial en cada una de las variables independientes consideradas, podemos afirmar, en primer lugar, que ninguna de ellas ejerce, *a priori* y aisladamente, una influencia determinante sobre el nivel de desarrollo morfosintáctico de los participantes en este estudio. En segundo lugar, en función de la relación existente entre oraciones elaboradas correctamente y las que contienen algún error gramatical, estos primeros resultados parecen indicar que nuestros sujetos no presentan muchos trastornos gramaticales que dificulten su comunicación, pero requieren de estrategias didácticas que les ayuden, sobre todo, a ser mejores comunicadores, a ser más explícitos. En tercer lugar, que las mayores divergencias en su funcionamiento se encuentran en el uso de las estructuras lingüísticas, y más concretamente, en las oraciones múltiples.

VIII.2 Resultados de los análisis comparativos entre la evaluación inicial y final

Una vez aplicado el programa de enseñanza, nos interesaba determinar si se habían producido diferencias en el comportamiento lingüístico general de los sujetos. Para ello se procedió a pasar el mismo protocolo de evaluación y se llevaron a cabo dos tipos de análisis.

El primer grupo pretende ofrecer información sobre el número medio y porcentaje de aparición de las distintas categorías observadas (características de la participación, las estructuras lingüísticas y errores cometidos).

En lo que respecta a las realizaciones lingüísticas de los niños, en estos análisis

hemos contabilizado todas las oraciones producidas (aun cuando su frecuencia de aparición fuera escasa), con la intención de comprobar el peso del programa en una posible riqueza o variación en la producción y elaboración de las oraciones.

El segundo tipo de análisis, realizado con el SPSS/PC+, establece una comparación entre los resultados iniciales y finales de la muestra, contemplando, a su vez, las divergencias que pudieran aparecer atendiendo a las variables independientes *zona*, *edad* y *sexo*.

Tal como hemos venido haciendo hasta ahora, expondremos estos resultados diferenciando entre los que se refieren a las características de la participación de los sujetos (identificados con la letra A), los que reflejan las estructuras lingüísticas utilizadas (identificados con la letra B) y los que indican los errores cometidos (identificados con la letra C).

VIII.2.1 Análisis de medias y frecuencias

Teniendo en cuenta que los análisis de medias y frecuencias aportan una información descriptiva y, especialmente, cualitativa, y con el fin de hacer la lectura más ágil y comprensiva, haremos, seguidamente, un comentario global de los resultados más importantes obtenidos tras el contraste entre la evaluación inicial y la final atendiendo a las variables independientes más relevantes, es decir, *zona de residencia* y *edad de los sujetos*, remitiendo al lector al anexo V donde encontrarán las tablas con los valores correspondientes.

El contraste entre los resultados de los sujetos antes y después de la aplicación del programa de intervención en cuanto al *tipo de participación* en las diferentes tareas propuestas y en función de la variable independiente *zona de residencia* se muestra en las tablas siguientes.

Tabla VIII.37: Características de las intervenciones de los alumnos

PARTICIPACIÓN	ZONA RURAL (n=6)				ZONA URBANA (n=9)			
	Eval. Inicial		Eval. Final		Eval. Inicial		Eval. Final	
	dt	dt	dt	dt	dt	dt	dt	dt
Total de intervenciones	89	48'5	132'5	42	110	36'1	167'9	30'
Oraciones completas e inteligibles	64'3	46'4	110'5	44'3	89'7	35'2	128'1	37'
Oraciones con autocorrecciones	4	2'3	15'7	10'7	8'8	7	16'4	11'
Oraciones Incompletas	3'7	3'5	5'5	1'2	3'9	5'3	8'7	4'8
Intervenciones no verbales	16'2	4'2	14'2	9	11'8	10'4	25'1	15'
Longitud Media de Enunciados	3'5	1'4	4'7	2'1	4'8	1'3	5'5	0'9

Tabla VIII.38: Longitud de las oraciones en palabras

INTERVALOS	ZONA RURAL				ZONA URBANA			
	Eval. Inicial		Eval. Final		Eval. Inicial		Eval. Final	
	dt	dt	dt	dt	dt	dt	dt	dt
Oraciones de 1 a 3 palabras	44'7	29'7	53'3	17'9	51'8	23'5	66'5	15'7
Oraciones de 4 a 8 palabras	20'5	18'9	45'1	25'5	32	15'5	54'9	19'4
Oraciones de 9 a 12 palabras	2	2'4	9'7	6'1	5'5	3'8	12'2	9'4
Oraciones de 13 o más palabras	0'8	1'3	8'5	6'3	2'8	3'8	5'4	3'6

De estos datos destacamos, en primer lugar, el aumento producido en la evaluación final y en ambas zonas en la participación de los sujetos mediante el uso del lenguaje oral, ya que, como bien puede apreciarse, el aumento en la evaluación final de los sujetos de las dos zonas es mayor en las oraciones completas e inteligibles que en las intervenciones no verbales. En

segundo lugar hay que decir que, en general, las producciones de los niños se caracterizan por estar gramaticalmente ajustadas a las condiciones que exige una interacción, sobre todo porque sus emisiones no contienen excesivas autocorrecciones ni oraciones incompletas, que nos harían sospechar que los niños no cuentan con los medios formales que les permitan organizar y expresar adecuadamente sus pensamientos. En tercer lugar, los datos también reflejan un aumento en la longitud (y por tanto en la complejidad estructural) de las oraciones producidas en la evaluación final, puesto de manifiesto, tanto en los valores aportados por la longitud media de los enunciados como por el número de palabras que integran las oraciones. Respecto a esto último subrayaríamos, de acuerdo con los datos que aparecen en la tabla VIII.38, cómo el aumento se sitúa, fundamentalmente, en las oraciones de entre cuatro y ocho palabras, disminuyendo las producidas por un intervalo entre una y tres palabras. Por último, si comparamos globalmente los valores de los sujetos de ambas zonas, podemos observar que no existen grandes diferencias entre ellos.

Al efectuar estos mismos contrastes entre una evaluación y otra, pero teniendo en cuenta la variable independiente *edad de los sujetos*, nos encontramos con los resultados que ofrecemos a continuación.

Tabla VIII.39: Tipo de intervenciones de los sujetos

PARTICIPACIÓN	Evaluación Inicial						Evaluación Final					
	4;11 (n=6)		5;11 (n=6)		6;12 (n=3)		4;11 (n=6)		5;11 (n=6)		6;12 (n=3)	
	dt		dt		dt		dt		dt		dt	
Total de intervenc.	91'7	40'8	102'8	43'9	119	46'2	144'8	39'9	155'8	34'9	167'3	54'1
Orac. compl. e intelig.	67'7	40'5	78'3	41'4	105'7	40'8	109'5	41'3	126'5	32'2	133'3	59'2

Orac. con Autocorrec.	6'2 8'8	6'7 4'4	8'7 1'5	11'7 12'1	23'2 6'1	11 8'6
Oraciones incomp.	3'3 6'2	3'8 3'4	4'7 4	8'2 3'6	5'8 1'6	9 7'9
Intervenc. no verbales	15'7 11'2	16 4'4	4'3 2'1	24'3 16'7	16'5 11'9	22 15'5
Long. Media de Enunc.	3'8 1'5	4'2 1'8	5'3 1'1	4'7 2'1	5'3 1	6 0

Tabla VIII.40: Longitud de oraciones en palabras

INTERVALOS	Evaluación Inicial			Evaluación Final		
	4;11 (n=6)	5;11 (n=6)	6;12 (n=3)	4;11 (n=6)	5;11 (n=6)	6;12 (n=3)
	dt	dt	dt	dt	dt	dt
Orac. de 1 a 3 palabras	43 23'4	53 29'4	52'7 28'3	60'7 21'1	62'7 16'6	59'6 35'5
Orac. de 4 a 8 palabras	23'8 21'1	24'7 15'6	40 10'8	41'5 18'9	56'3 16'5	59'3 35'8
Orac. de 9 a 12 palabras	2'8 2'5	3'2 1'9	8'7 5'7	10'7 8'9	9'8 5'8	15 12'2
Orac. de 13 o más palabras	0'7 0'8	1'2 1'3	6'3 5'1	3'7 3'5	9'7 4'7	6'7 5

A la luz de estos resultados, lo primero que queremos subrayar es la escasa diferencia existente entre los tres niveles de edad tanto en la evaluación inicial como en la final, lo cual puede constituir una manifestación del retraso del lenguaje de estos niños, al no evolucionar, conforme avanzan en edad, con el mismo ritmo que la población sin dificultades lingüísticas. No obstante, al igual que veíamos con la variable *zona de residencia*, se observa un aumento generalizado en los valores de la evaluación final, incremento que también afecta a las categorías que indican inseguridad o falta de precisión de los enunciados, como son las oraciones incompletas y con autocorrecciones. En ellas, el grupo que parece presentar más imprecisiones es el de los sujetos de cinco años, si comparamos sus resultados con los otros dos niveles de edad.

En cuanto a la *variedad de estructuras lingüísticas* utilizadas por los sujetos, partiremos, en su exposición, de las categorías más generales, es decir, oraciones simples, dependientes y múltiples, indicando la frecuencia total y el porcentaje de cada una de ellas, así como los tipos y estructuras concretas que las conformaban (en el anexo V se pueden encontrar las tablas con los valores pormenorizados).

En función de esto y atendiendo a la variable independiente *zona de residencia*, el cómputo total de oraciones producidas por los sujetos de las dos zonas consideradas se distribuyó como se detalla en la tabla VIII.41.

Tabla VIII.41: Frecuencia de aparición de las estructuras utilizadas en la evaluación inicial y final

ESTRUCTURAS	ZONA RURAL (n=6)				ZONA URBANA (n=9)			
	Eval. Inicial		Eval. Final		Eval. Inicial		Eval. Final	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Total oraciones	388	100	665	100	804	100	1178	100
Orac. simples	342	88'1	496	74'6	669	83'2	927	78'7
Orac. múltiples	26	6'7	133	20	108	13'4	199	16'9
Orac. depend. del examinador	18	4'6	21	3'2	21	2'6	36	3'1
Orac. depend. del niño	2	0'5	15	2'2	6	0'7	16	1'4

Lo primero que habría que señalar aquí es el incremento producido tras la aplicación del programa de intervención, el cual se refleja, aunque con un peso diferente, en todos los tipos de oraciones formuladas. Igualmente llama la atención la diferencia existente entre la cantidad de oraciones formuladas. Igualmente llama la atención la diferencia existente entre la cantidad de oraciones simples y múltiples, llegando estas últimas sólo al 20% de uso en la evaluación final de los sujetos de la zona rural. Al mismo tiempo, estas cifras de uso nos permiten apreciar la escasa representatividad que tiene, en el funcionamiento morfosintáctico de los sujetos, las oraciones

dependientes.

Comparando ahora por separado cada una de las estructuras incluidas en estas categorías generales subrayaríamos, en cuanto a las *oraciones simples* (tabla 1.1 del anexo V), el aumento producido en la evaluación final en ambas zonas; junto a ello, también parece evidente que los niños suelen expresarse por medio de oraciones que contienen la estructura de sujeto-verbo-complemento o bien verbo-complemento (a las que hemos denominado completas) y que no suelen añadir mucho más a sus mensajes iniciales, ya que la frecuencia de uso de las oraciones que son una continuación de algo expresado con anterioridad ([S:CMTC] y [S:CMLC]) no son muy utilizadas.

Respecto a los errores cometidos se observa que, en general, son muy pocos y cómo disminuye su proporción en la zona rural tras la aplicación del programa de intervención (el 6'1% se produce en la evaluación inicial y un 5'6% aparece en la final); esta situación, no obstante, no se observa en la zona urbana, donde la proporción de errores parece aumentar en la misma medida en que lo hace el número de oraciones.

En cuanto a las estructuras *dependientes*, tanto del examinador como del propio niño (tabla 1.2 del anexo V), los resultados, aunque pobres, nos permiten observar varios fenómenos. En primer lugar, su aumento en ambas zonas en la evaluación final; en segundo lugar, en las oraciones dependientes del examinador, también se detecta en dicha evaluación que los niños se «atreven» a producir oraciones más elaboradas, es decir, que no se limitan a responder a la demanda del adulto con una oración, sino que tales comentarios son más largos y con más variedad de combinaciones de elementos.

Respecto a los errores, seguimos apreciando su escasa incidencia, si los comparamos

con las oraciones formuladas correctamente, al mismo tiempo que una disminución en la zona rural después de aplicar el programa (16'5% y 9'5% respectivamente) y un aumento inapreciable en la zona urbana (4'7% y 5'6% respectivamente).

En función de los nexos utilizados con más frecuencia, se puede concluir que los sujetos recurren a las oraciones con los nexos subordinantes «porque» o «para» cuando explicitan algo a raíz de una intervención del adulto y que dichos enunciados están constituidos, mayoritariamente, por una oración y en menor medida, por una oración con dos proposiciones.

Las oraciones que dependen de una estructura anterior del niño (oraciones dependientes del niño) siguen la misma tónica que las anteriores ya que, como puede verse en la tabla 1.3 del anexo V, la proporción respecto al total de oraciones es casi inapreciable (0'5% y 2'2% en la zona rural y 0'7% y 1'4% en la zona urbana). A partir de ahí, las estructuras concretas son utilizadas mayoritariamente en una o dos ocasiones, superando o acercándose a la frecuencia de diez sólo las que se enlazan a la oración precedente por medio de una conjunción copulativa o adversativa ([DN,1CCJ], [DN,1CA]).

Lo que también vuelve a ponerse de manifiesto es que tras la aplicación del programa los niños elaboran más estructuras diferentes, sobre todo los de la zona rural, los cuales en la evaluación inicial sólo utilizaron una oración (en dos ocasiones) y en la evaluación final formularon seis combinaciones distintas; en la zona urbana existe un mayor equilibrio entre una y otra evaluación en el uso de las mismas estructuras.

En la producción de oraciones *múltiples*, distinguiendo entre coordinadas y subordinadas (tablas 1.4-1.6 del anexo V), los resultados nos indican que, en general, el recurso a la coordinación como procedimiento de enlace entre oraciones representa cerca del cincuenta por ciento de utilización de las oraciones múltiples en cada una de las evaluaciones, siendo, además, las

oraciones independientes el recurso utilizado habitualmente por los sujetos. A pesar de ello, el incremento en la evaluación final que hemos venido constatando en las oraciones simples y dependientes no parece tan evidente en la categoría que nos ocupa, ya que, en la zona rural se pasa sólo de un 46% a un 48'9% y en la urbana la diferencia se encuentra más en la línea de las otras categorías, puesto que se utiliza en un 36'1% en la evaluación inicial y en un 56'6% en la final.

En cuanto a la variedad de combinaciones, llama la atención, sobre todo en la zona rural, la diferencia entre la evaluación inicial y la evaluación después de aplicar el programa. En la inicial se producen sólo tres estructuras concretas, mientras que en la final se llega a doce combinaciones diferentes, ocurriendo algo similar en la zona urbana.

También se desprende de los datos las dificultades presentadas por los sujetos en la elaboración correcta de enunciados de mayor complejidad gramatical; aunque la proporción de errores sigue siendo, en general, baja, podemos apreciar cómo en varias ocasiones determinadas formulaciones son elaboradas incorrectamente.

A la hora de entresacar las producciones más representativas atendiendo al criterio de frecuencia de uso, nos encontramos con que los sujetos de ambas zonas utilizan, sobre todo, las oraciones múltiples coordinadas independientes de dos proposiciones, unidas entre ellas por medio de conjunciones copulativas ([CC;I,CJ]), conjunciones adversativas ([CC;I,A]) y yuxtaposiciones ([CC;I,Y]). Cuando elaboran oraciones con tres proposiciones, la única combinación que supera la frecuencia de diez es aquella enlazada por una yuxtaposición y una conjunción copulativa ([CC;I,Y,CJ]).

Respecto al uso de la *subordinación* (tabla 1.5 del anexo V), nos encontramos con que la utilización de estructuras subordinadas por parte de los sujetos experimenta, como en casos anteriores, un aumento tras la aplicación del programa de intervención, sobre todo en la zona rural, donde se pasa de una frecuencia total de 11 a una de 44. De ellas, son de nuevo las que hemos denominado independientes las que aparecen con más frecuencia.

No obstante, quizás lo más destacable de los datos expuestos no es tanto la cantidad de oraciones en una y otra evaluación como la variedad de oraciones diferentes que se observa en el segundo momento de la evaluación, variedad que es mucho mayor en los sujetos de la zona rural, los cuales pasan de utilizar inicialmente cinco combinaciones a producir, en la evaluación final,

trece estructuras distintas; en los sujetos de la zona urbana la diferencia se sitúa en nueve combinaciones en la evaluación inicial frente a catorce en la final.

Por otra parte, como ocurría con las estructuras coordinadas, también en el caso de las subordinadas observamos cierta inseguridad en los sujetos, puesta de manifiesto en el hecho de que un número representativo de oraciones contiene algún tipo de error. En la evaluación inicial los sujetos de la zona rural producen tres oraciones con errores y ocho con una elaboración gramatical correcta; en la zona urbana la situación está más desequilibrada, produciéndose diez oraciones con algún error, de cincuenta y una formuladas correctamente. En la evaluación final el número de errores en los sujetos de ambas zonas parece descender, si lo comparamos con las oraciones gramaticalmente correctas, ya que en la zona rural aparecen nueve oraciones con error y cuarenta y cuatro correctas, mientras que en la zona urbana se formulan cincuenta correctamente y diez con algún error.

Contabilizando, entonces, las combinaciones que igualan o superan la frecuencia de diez se deduce que los sujetos estudiados utilizan, mayoritariamente, estructuras subordinadas independientes formadas por dos proposiciones y, en menor medida, por tres proposiciones.

Los nexos más utilizados en ambas zonas son, siguiendo el orden de mayor a menor uso, las conjunciones subordinantes ([CS;I,CJ]), con una frecuencia de 48; los relativos ([CS;I,R]), con una frecuencia de 37; las preposiciones ([CS;I,P]), con una frecuencia de 31; las yuxtaposiciones ([CS;I,Y]), con una frecuencia de 30 y en mucha menor proporción los adverbios ([CS;I,A]), con una frecuencia de 16.

Las oraciones integradas por tres proposiciones no alcanzan en ningún caso la frecuencia de 10.

Siguiendo con la categoría de oraciones múltiples, en aquellas que contienen tanto proposiciones coordinadas como subordinadas, o viceversa, (tabla 1.6 del anexo V), lo primero que nos gustaría señalar es el escaso uso que, en general, hacen los sujetos de estos tipos de estructuras (7'7, 0'1; 8'2, 7'5 en la zona rural y 7'4, 6'5; 10'9, 4'5 en la zona urbana) ya que sólo en uno de los casos el porcentaje alcanza el 10% del uso total de las estructuras múltiples. Teniendo en cuenta este hecho podemos apreciar, asimismo, un cierto equilibrio entre el orden de las proposiciones; es

decir, no existen grandes diferencias entre aquellas combinaciones iniciadas por proposiciones coordinadas y las que comienzan por proposiciones subordinadas.

Por otra parte, como hemos venido constatando con el resto de las estructuras analizadas, los sujetos aumentan la cantidad y variedad de este tipo de oraciones en la evaluación final.

Como último aspecto, los resultados ponen de manifiesto que no existe ninguna combinación concreta que alcance la frecuencia 10; tan sólo llega a esta cantidad la categoría que las engloba a todas ([CCS], [CSC]), esto es, la cantidad total de oraciones que contienen proposiciones coordinadas y subordinadas (y viceversa) y dentro de ellas las formadas por tres proposiciones ([CCS;I3], [CSC;I3]).

A modo de resumen, podemos establecer las siguientes reflexiones iniciales:

En primer lugar, sobre la base de los resultados obtenidos en la evaluación inicial, se puede considerar que los niños de ambas zonas presentaban un nivel de desarrollo morfosintáctico similar. En segundo lugar se observa que la participación de los sujetos en las tareas seleccionadas para la evaluación se enriqueció, en ambas zonas, tras la aplicación del programa de intervención: sus oraciones fueron más largas y formalmente mejor ajustadas a los requerimientos exigidos por una interacción; unido a esto también se aprecia que el programa de estimulación lingüística implementado propició un aumento generalizado en el número de oraciones elaboradas. En cuarto lugar, en relación con el uso de las diferentes categorías y tipologías de oraciones analizadas, los resultados apuntan hacia un uso preferente de las oraciones simples, manteniéndose (en ambas evaluaciones) una diferencia importante entre la cantidad de oraciones simples y múltiples producidas; las oraciones que denominamos dependientes sirvieron, en muchos casos, para que los sujetos explicitaran sus mensajes, pero no constituyen un medio lingüístico representativo del funcionamiento gramatical de los sujetos. En quinto lugar, los datos recogidos en la evaluación final nos sugieren que las ganancias obtenidas por el programa de intervención afectaron, fundamentalmente, a la variedad de combinaciones formuladas en dicha evaluación.

Todo lo anterior pone de manifiesto que los sujetos estudiados se expresan mediante

estructuras poco complejas, gramaticalmente hablando, pero con escasos errores o distorsiones, los cuales, además, descienden globalmente en la evaluación final. Por último, en función de los cambios detectados en el funcionamiento morfosintáctico de los sujetos después de aplicarse el programa, podemos pensar que el programa tuvo efectos similares en ambas zonas, aunque algunos de los resultados parciales indicaron mayores progresos entre los sujetos de la zona rural.

Atendiendo ahora a los resultados de los sujetos distribuidos en función de la variable independiente *edad* (tablas 2.1-2.15 del anexo V), resaltaríamos, respecto a la frecuencia de utilización de las estructuras *simples* por los sujetos de *cuatro años* (tabla 2.1 del anexo V), cómo, si bien después de aplicar el programa de intervención aumenta la frecuencia bruta de casi todas las subcategorías o tipos de oraciones simples, el porcentaje de las mismas teniendo en cuenta el total y tipo de oraciones producidas disminuye un poco en la evaluación final. Unido a ello, también nos gustaría llamar la atención sobre el hecho de que las oraciones que contienen error gramatical mantienen o disminuyen, en la evaluación final, su presencia y porcentaje (las simples completas con error de concordancia y las simples de complemento con error «otros», respectivamente), así como la proporción de las simples completas con error «otros».

En relación con las oraciones *dependientes* (tabla 2.2 del anexo V), observamos que la vinculación estructural entre enunciados es un recurso escasamente utilizado por los niños de este nivel de edad ya que, como indican los datos, del total de oraciones producidas en la evaluación inicial, sólo un 3'2% y un 1'4% conectan gramaticalmente con emisiones expresadas con anterioridad por el examinador o por el propio niño, manteniéndose la misma tónica en la evaluación final (2'3% en ambos casos).

Aún con todo, se aprecia que determinadas combinaciones únicamente son utilizadas tras la aplicación del programa (en concreto seis), de las cuales sólo dos de ellas contienen error. Al mismo tiempo, y también en ese momento de la evaluación, los niños producen oraciones más largas, formadas por dos proposiciones.

En cuanto a las estructuras de mayor uso (siguiendo el criterio de frecuencia igual o superior a diez) nos encontramos con que lo alcanzan las oraciones unidas a la expresión del examinador por medio de una conjunción subordinante ([DE,1SCJ]) y las unidas a una emisión del mismo niño utilizando una conjunción copulativa ([DN,1CCJ]), siendo, en los dos casos, oraciones formadas por una proposición ([DE1], y [DN1]).

Entrando a considerar ahora el uso de las oraciones *múltiples* (9'4% y 17'9% respectivamente) nos encontramos, en cuanto a las *coordinadas* (tabla 2.3 del anexo V), con que, en general, se hace un uso restringido de las mismas. En la evaluación inicial sólo se recurre a la coordinación en un 18'4% de los casos, distribuyéndose en tres combinaciones diferentes. La situación en la evaluación final es más variada (un 53'9% de las oraciones múltiples son coordinadas), aumentando, asimismo, la variedad de combinaciones realizadas, ya que en este caso se elaboraron nueve estructuras distintas.

Dentro del aumento de frecuencia detectado en la evaluación final llama la atención, sobre todo, el producido en las oraciones que unen sus proposiciones mediante una conjunción copulativa ([CC;I,CJ]), que pasa de una frecuencia de 2 a 32, así como aquellas conectadas por yuxtaposición ([CC;I,Y]), cuyo aumento va desde 4 en la evaluación inicial a 16 en la final, siendo éstas dos, de hecho, las únicas combinaciones que superan la frecuencia de uso establecida en nuestra investigación como criterio de representatividad.

En cuanto a los errores, seguimos apreciando una escasa incidencia de los mismos si comparamos el número de oraciones elaboradas correctamente con aquellas que contienen alguna incorrección gramatical; de hecho, los errores se centran en la evaluación final, en un número de trece, frente a cincuenta y dos oraciones producidas correctamente.

Por último, como se desprende de los datos expuestos, son las oraciones integradas por dos proposiciones las que más habitualmente utilizan los sujetos de esta edad.

Respecto a las oraciones *subordinadas* (tabla 2.4 del anexo V) los datos nos aportan una información que consideramos interesante. Por una parte, como cabría esperar teniendo en cuenta lo comentado más arriba, nuestros sujetos recurren con más frecuencia a la subordinación que a la coordinación para relacionar gramaticalmente sus proposiciones.

Por otra parte observamos que las estructuras integradas por tres proposiciones aparecen sólo en la evaluación final; en el resto de las combinaciones, aunque en muchos casos aumenta la frecuencia de aparición en dicha evaluación, las estructuras o combinaciones concretas se mantienen estables en los dos momentos.

En relación con los nexos más utilizados, los resultados indican que son, siguiendo un orden de mayor a menor frecuencia de uso, los relativos ([CS;I,R]), las preposiciones ([CS;I,P]) y las conjunciones ([CS;I,CJ]) los preferidos por los sujetos, situándose en un segundo bloque (y con una frecuencia de aparición similar) las cláusulas unidas por yuxtaposición ([CS;I,Y]) y por adverbios ([CS;I,A]).

La cantidad de errores (siete en la evaluación inicial y ocho en la final) disminuye tras la aplicación del programa si tenemos en cuenta el aumento producido en el número de oraciones (de veintinueve en la evaluación inicial se pasa a cuarenta y tres en la final). Además de esto, también habría que subrayar el hecho de que las oraciones más complejas utilizadas en la evaluación final son (salvo en un caso) formuladas correctamente.

Para terminar con la exposición de los resultados obtenidos por los sujetos de cuatro años en las oraciones múltiples, señalaremos que las que contienen proposiciones *coordinadas* y *subordinadas*, o viceversa, (tabla 2.5 del anexo V) son escasamente utilizadas por los sujetos y se acompañan de un mayor número de errores. En la evaluación inicial sólo aparece una estructura, con una frecuencia de 2, que además presenta un error de concordancia; en la evaluación final los

niños varían sus combinaciones y nexos, pero aún así se observa una frecuencia prácticamente inapreciable y una equiparación entre las que consiguen ser correctamente elaboradas (cinco) con las que contienen errores de formulación (cuatro).

Estos resultados indican, por tanto, un uso aislado y marginal de las oraciones que exigen un mayor dominio gramatical y los valores obtenidos (ninguno de ellos supera la frecuencia de 2) no nos permiten considerarlas representativas del funcionamiento de los sujetos en la dimensión morfosintáctica.

En la ejecución de los sujetos de *cinco años*, comenzando con las oraciones *simples* (tabla 2.6 del anexo V), destacaríamos varias cuestiones. En primer lugar, atendiendo a la frecuencia de aparición de cada uno de los tipos de oraciones simples, se observa un aumento casi generalizado en la evaluación efectuada después de la aplicación del programa de intervención. En segundo lugar, en función del porcentaje de uso obtenido por cada una de ellas, el fenómeno se invierte en la mayoría de los casos; es decir, cuando tomamos como referencia el cómputo total de oraciones y a partir de éste calculamos su distribución en las diferentes subcategorías analizadas se observa que la proporción de estructuras simples disminuye o se mantiene en muchas de las estructuras formuladas en la evaluación final (total de oraciones, oraciones completas sin error, oraciones completas de continuación, oraciones de complemento, oraciones de complemento con error y oraciones menores).

Por último nos gustaría subrayar que, aunque el número total de oraciones aumenta de 359 a 608 entre una y otra evaluación, aquellas que incluyen algún error parecen disminuir entre ambas evaluaciones, puesto que aparecen 21 oraciones con error en la evaluación inicial y sólo dos más, 23 en la final.

En las oraciones *dependientes* (tabla 2.7 del anexo V), nos encontramos con un uso cuantitativa y cualitativamente diferente entre la primera y segunda evaluación.

En relación con las dependientes del examinador, el porcentaje disminuye en la

evaluación final (3'9% frente a 6'2% en la inicial) para aumentar las oraciones relacionadas gramaticalmente con producciones anteriores del niño oraciones dependientes del niño (0'5% en la evaluación inicial y 1'7% en la final).

Por otra parte, en las estructuras presentes en ambas evaluaciones ([DE,1P], [DE,1SCJ] y [DE,1SCJ,1SY]) se observa una cierta estabilidad en su frecuencia de uso.

En cuanto a las combinaciones formuladas sólo en la evaluación final, sobre todo en las dependientes del examinador, apreciamos un incremento en su longitud y complejidad, acompañadas de una correcta elaboración, dando como resultado una disminución del número total de errores (en la evaluación inicial se produjeron tres oraciones con error y en la final sólo dos). Las oraciones dependientes del niño, sin embargo, contienen más errores, aunque al no producirse ninguna en la evaluación inicial no podemos efectuar el contraste.

Ciñéndonos ahora a las estructuras que aparecen con una frecuencia igual o superior a 10, nos quedaríamos, exclusivamente, con las oraciones dependientes del examinador formadas por una proposición unida por un nexo subordinante ([DE,1SCJ]).

La producción de *oraciones múltiples* (8'3% en la evaluación final y 17'4% en la inicial, del total de oraciones) refleja con mucha claridad, en cuanto a las *coordinadas* (tabla 2.8 del anexo V), una mayor variedad en la evaluación final, aunque la proporción de las mismas (10'3%) disminuya, respecto a la inicial, en relación con el total de oraciones múltiples producidas. Sin embargo, los sujetos parecen manifestar dificultades a la hora de formular correctamente este tipo de estructuras, puesto que muchas de ellas (en concreto doce) se acompañan de algún error gramatical.

Respecto a las combinaciones de mayor uso, los resultados nos indican que son solamente las que unen sus proposiciones por medio de una conjunción copulativa ([CC;I,CJ]) y por una yuxtaposición ([CC;I,Y]).

En la utilización de las oraciones *subordinadas* (tabla 2.9 del anexo V), los resultados obtenidos por los sujetos de esta edad mostraron que el uso de la subordinación para

enlazar las cláusulas en las oraciones múltiples suele darse con una cierta estabilidad en las dos evaluaciones efectuadas, ya que, aunque variando en frecuencias, muchas de las combinaciones coinciden en una y otra evaluación.

El número de errores (tres en la evaluación inicial y ocho en la final) no representa un aumento importante después de la aplicación del programa, máxime si tenemos en cuenta que cinco de ellos aparecen en las estructuras formadas por tres y cuatro proposiciones.

En relación con los nexos, los más frecuentemente utilizados son, siguiendo el orden de mayor a menor producción, las conjunciones subordinantes ([CS;I,CJ]) y los relativos ([CS;I,R]).

Por último, aquellas oraciones integradas por proposiciones *coordinadas* y *subordinadas* (o viceversa) tabla 2.10 del anexo V reflejaron unos valores que justifican, de alguna manera, el descenso producido durante la evaluación final en la frecuencia de uso de las estructuras coordinadas y subordinadas que hemos venido comentando; es decir, los sujetos de esta edad elaboran menos oraciones coordinadas y subordinadas para incrementar la frecuencia de uso de oraciones compuestas por proposiciones con nexos coordinantes y subordinantes.

A pesar de ello, dada la variabilidad que caracteriza a las combinaciones elaboradas, no hallamos ninguna específica que alcance la frecuencia de diez, salvo la categoría general que nos informa del número de veces que estos sujetos formulan oraciones de este tipo, esto es, la frecuencia de aparición de oraciones con proposiciones coordinadas-subordinadas ([CCS]) y subordinadas-coordinadas ([CSC]).

Para terminar con la información aportada por los análisis de frecuencia comentaremos los diferentes tipos de oraciones utilizados por los sujetos de *seis años*, los cuales, en las estructuras *simples* (tabla 2.11 del anexo V) reflejaron un elevado porcentaje de uso (79'5% en la evaluación inicial y 77'2% en la final), aunque, como también se observa con claridad, su presencia disminuye un poco en la segunda evaluación. No obstante, atendiendo tanto a la frecuencia de aparición de los diferentes tipos de oraciones como al peso de las mismas en el conjunto de

estructuras producidas, no se detectan grandes cambios entre la evaluación inicial y la llevada a cabo una vez se aplicó el programa de intervención.

Tampoco la frecuencia de oraciones con errores gramaticales varía mucho entre ambas evaluaciones, ya que el aumento de ocho a diez errores que se observa en la evaluación final puede estar estrechamente relacionado con el incremento en el total de oraciones (de 252 a 306).

En relación con las oraciones *dependientes* (tabla 2.12 del anexo V), los resultados obtenidos ponen de relieve un uso marginal de las mismas (en ningún caso se alcanza el 3%), aunque no por ello dejan de ofrecer información interesante. En primer lugar los valores de las combinaciones producidas en las dos evaluaciones son constantes; en segundo lugar, las estructuras nuevas aparecen después de la aplicación del programa, y, en tercer lugar, las oraciones dependientes de producciones anteriores del niño (que no dejan de ser ampliaciones y complementos de sus emisiones) también se formulan en el segundo momento de la evaluación.

En cuanto a las oraciones *múltiples* (19'2% y 19'4%) nos encontramos con que la utilización de estructuras múltiples *coordinadas* (tabla 2.13 del anexo V) representa cerca del 50% de producción de oraciones complejas, si bien este porcentaje no varía mucho en función del momento de la evaluación. No obstante, se aprecia una variabilidad grande a la hora de concretar este tipo de oraciones en combinaciones específicas, predominando, ligeramente, los nexos copulativos y yuxtaposiciones en las oraciones producidas en la evaluación inicial y los inicios de enlaces por medio de conjunciones disyuntivas y adversativas en la final.

El cómputo total de oraciones incorrectas (tres en la primera evaluación y diez en la segunda) puede estar condicionado por el aumento producido en el número de oraciones en la evaluación final (hay una diferencia de catorce entre ellas). Por último, respecto a las estructuras con una mayor frecuencia de aparición, los resultados indican que son las formadas por dos proposiciones unidas entre ellas por una yuxtaposición ([CC;I,Y]) y por una conjunción copulativa

([CC;I,CJ]) las únicas que alcanzan la frecuencia establecida, puesto que de las oraciones constituidas por tres proposiciones (cuya frecuencia supera el límite mínimo establecido) no existe ninguna combinación concreta que aparezca diez veces.

En las *subordinadas* (tabla 2.14 del anexo V), como en el caso anterior, las cifras alcanzadas por los sujetos reflejan un funcionamiento similar en las dos evaluaciones (la frecuencia de uso es menor, sólo en cinco oraciones, en la evaluación inicial y la proporción es similar en ambas, 37'7% y 36'6% respectivamente).

Junto a lo anterior también se observa una mayor coincidencia en el tipo de combinaciones concretas utilizadas en ambas evaluaciones.

La frecuencia de aparición de errores va acorde con la diferencia en el número de oraciones, ya que se producen dos elaboraciones erróneas en la evaluación inicial y cuatro en la final.

En cuanto a las estructuras que consiguen una frecuencia de uso de diez son, una vez más, aquellas integradas por dos proposiciones unidas por una conjunción subordinante ([CS;I,CJ]).

Por último, en las oraciones más complejas (donde están presentes conectores *coordinantes y subordinantes*) tabla 2.15 del anexo V lo primero que llama la atención es la dispersión que presentan los sujetos de esta edad en el uso de este tipo de oraciones. Se observa gran variedad de combinaciones, pero con una frecuencia escasa y sin apenas coincidencia entre una y otra evaluación. No obstante hay que señalar que, curiosamente, la mayoría de ellas aparecen exclusivamente en la evaluación inicial, lo cual nos permite pocos elementos de contraste. Además de esto, pero por las razones ya expuestas, no existe ninguna estructura concreta que alcance la frecuencia establecida para considerarla representativa del funcionamiento de los sujetos con este tipo de oraciones.

De la misma forma que hicimos cuando comentamos los resultados sobre la variable independiente *zona de residencia*, también en este caso podemos extraer algunas consideraciones generales:

Por una parte, se observa que los sujetos de los tres niveles de edad disminuyen proporcionalmente la producción de oraciones simples en la evaluación efectuada después del programa de intervención, al mismo tiempo que suelen utilizar los mismos nexos cuando elaboran oraciones múltiples.

Por otra parte, en cuanto a los cambios producidos entre las dos evaluaciones, los resultados apuntan a que afectaron, sobre todo, a la variedad de estructuras utilizadas en la evaluación final y a la disminución de oraciones con algún error gramatical.

Un último aspecto que sugieren los resultados de estos análisis hacen referencia a un mejor aprovechamiento del programa entre los sujetos de cuatro y cinco años frente a los de seis años.

VIII.2.2 Análisis efectuados con el SPSS/PC+

Tal como señalamos en la presentación del bloque de resultados, en la exposición de los análisis llevados a cabo con el SPSS/PC+ determinaremos el efecto del programa de intervención aplicado, efectuando un estudio contrastivo entre los resultados de los niños en ambas evaluaciones. Junto a estos análisis, y con el objeto de garantizar que las diferencias obtenidas se deben a la aplicación del programa, efectuamos en primer lugar una comparación entre los resultados alcanzados por el grupo control en la evaluación inicial con los encontrados en ese mismo grupo una vez transcurrido el tiempo en el que el grupo experimental desarrolló el programa de intervención. A continuación haremos lo mismo con los sujetos integrados en el grupo experimental, siguiendo este esquema:

Una comparación de las puntuaciones iniciales de los sujetos que integraban el grupo control con las obtenidas por ellos mismos transcurrido el tiempo en el que el grupo experimental trabajó en el programa (influencia del *efecto madurativo* en los resultados de los sujetos).

Una comparación de las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental antes y después

del programa de intervención (*efecto global* del programa aplicado).

Recordamos de nuevo que los datos se presentarán distinguiendo, por una parte, los relacionados con las características de la participación de los sujetos y, por otra, los que se refieren a las estructuras lingüísticas empleadas y a los errores cometidos.

VIII.2.2.1 Diferencias entre los resultados de los sujetos del grupo control

El conjunto de resultados que exponemos a continuación pretende determinar la influencia ejercida por el tiempo transcurrido entre ambas evaluaciones sobre las puntuaciones de los sujetos. A nuestro juicio el factor temporal puede tener alguna relevancia, sobre todo teniendo en cuenta que las edades de los niños con los que trabajamos coinciden con una etapa evolutiva caracterizada por la expansión y perfeccionamiento de la lengua materna. Partiendo de esta base nos pareció oportuno asegurar, con los medios que teníamos a nuestro alcance, que las posibles diferencias entre los sujetos incluidos en el grupo experimental en la segunda evaluación estaban relacionadas con el trabajo desempeñado con ellos y que no se debían a otras razones que pudieran contaminar dichos resultados. En este sentido, el hecho de contar con un grupo de alumnos que sirvieran de control y efectuar los mismos análisis de sus producciones lingüísticas y al mismo tiempo que al grupo experimental nos permitía valorar la influencia real del tiempo en el comportamiento lingüístico de los niños. No obstante, en la presentación de los resultados del grupo control no nos detendremos en comentar cada una de las tablas presentadas, sino que haremos una interpretación global al final de las mismas.

A. PARTICIPACIÓN DE LOS SUJETOS:

Tabla VIII.A.42: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre las variables referidas al tipo de participación de los sujetos pertenecientes al grupo control antes y después de la aplicación del programa

TIPO DE CONTRASTE a-b	a - b	T
Total de intervenciones ini-fin	6.83 - 3.10	-0.35
Oraciones completas e inteligibles ini-fin	6.33 - 3.40	-0.14
Oraciones incompletas ini-fin	0 - 0	0
Oraciones con errores ini-fin	4.79 - 2.5	*-2.17
Intervenciones no verbales ini-fin	5.7 - 2.5	-1.47
Autocorrecciones (<i>mazes</i>) ini-fin	4.5 - 3	-0.31
Long. Media de Enunciados ini-fin	3 - 2.33	-0.73

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.A.43: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre el número de palabras incluidas en las oraciones

TIPO DE CONTRASTE a-b	a - b	T
1-3 palabras ini-fin	4.64 - 3.5	*-2.03
4-8 palabras ini-fin	6 - 3.6	0
9-12 palabras ini-fin	5 - 4.33	-1.12
13 ó más palabras ini-fin	5.5 - 3.5	-0.56

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

B. ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS UTILIZADAS:

Tabla VIII.B.44: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre las categorías oracionales empleadas por el grupo control antes y después del programa

TIPO DE CONTRASTE a-b	a - b	T
Simples ini-fin	4.63 - 4.38	-0.07
Dependientes ini-fin	4.2 - 3.5	-1.18
Múltiples ini-fin	6.5 - 3	-0.17

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.B.45: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre los tipos de oraciones simples

TIPO DE CONTRASTE a-b	a - b	T
Menores ini-fin	4.75 - 3	-0.84
Completas ini-fin	6.5 - 3.83	-0.7
-Sin error	4.75 - 4.42	-1.19
-Error de concordancia	2.75 - 4	-0.94
-Error «otros»	2.67 - 2	-1.09
Completas continuación ini-fin	3 - 1.5	0
-Sin error	2 - 1	-0.45
De complemento ini-fin	5.5 - 3.4	-0.51
-Sin error	2.83 - 3.25	-0.27
De complemento continuación ini-fin	0 - 2	-1.6
-Sin error	0 - 2	-1.6

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.B.46: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre los tipos de oraciones dependientes

TIPO DE CONTRASTE a-b	a - b	T
Dependientes del examinador ini-fin	4.2 - 3.5	-1.18
-[DE,1SCJ]	4.6 - 4.33	-0.7
-[DE,1SCJ;0]	5 - 3.67	-0.98
Dependientes del niño ini-fin	3.25 - 2	-1.48
-[DN,1CCJ]	1 - 0	-1
-[DN,1CCJ;0]	1.5 - 0	-1.34
-[DN,1CA]	1.5 - 0	-1.34
-[DN,1CA;0]	1.5 - 0	-1.34

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.B.47: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre las oraciones incluidas en las estructuras dependientes

TIPO DE CONTRASTE a-b	a - b	T
Dependientes del examinador ini-fin -[DE1] -[DE2]	4.1 - 3.75 2 - 2	-1.1 -0.53
Dependientes del niño ini-fin -[DN1]	2.5 - 0	-1.82

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.B.48: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre los tipos de oraciones múltiples

TIPO DE CONTRASTE a-b	a - b	T
Coordinadas ini-fin	4.5 - 4.5	-1.26
Coordinadas independientes ini-fin	5.25 - 4.25	-1.05
-[CC;I,CJ]	4 - 3.25	-0.52
-[CC;I,CJ;0]	3.5 - 3.5	-1.47
-[CC;I,CJ;1]	1 - 2	-0.45
-[CC;I,CJ;2]	2.5 - 0	-1.82
-[CC;I,A]	2.5 - 0	-1.82
-[CC;I,A;0]	2.5 - 0	-1.82
-[CC;I,Y]	0 - 2.5	-1.82
-[CC;I,Y;0]	0 - 2	-1.6
-[CC;I,Y,CJ]	0 - 1	-1
-[CC;I,Y,CJ;0]	0 - 0	0
Subordinadas	5.5 - 4.36	-1.75
Subordinadas independientes	4 - 4	-1.01
-[CS;I,Y]	0 - 2	-1.6
-[CS;I,Y;0]	0 - 1.5	-1.34
-[CS;I,A]	0 - 2	-1.6
-[CS;I,A;0]	0 - 2	-1.6
-[CS;I,CJ]	2 - 1	-0.45
-[CS;I,CJ;0]	2.25 - 1.5	-0.8
-[CS;I,R]	2.17 - 3.5	-0.55
-[CS;I,R;0]	2.17 - 3.5	-0.55
-[CS;I,P]	2.83 - 1.5	-1.28
-[CS;I,P;0]	2.83 - 1.5	-1.28
Coord. más subord. indep. ini-fin	3 - 3	-1.21
Subord. más coord. indep. ini-fin	2.17 - 3.5	-0.55

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.B.49: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre el número de proposiciones incluidas en las oraciones múltiples

TIPO DE CONTRASTE a-b	a - b	T
Coordinadas ini-fin		
-[CC;I2]	4 - 3.25	-0.52
-[CC;I3]	2 - 3	-3.65
Subordinadas ini-fin		
-[CS;I2]	5 - 3.25	-0.17
-[CS;I3]	2 - 2	-3.65
Coordinadas más subordinadas ini-fin		
-[CCS;I3]	2 - 0	-1.6
Subordinadas más coordinadas ini-fin		
-[CSC;I3]	1.5 - 0	-1.34

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

C.- DISTRIBUCIÓN DE ERRORES :

Tabla VIII.C.50: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre los errores producidos en los diferentes tipos de oraciones

TIPO DE CONTRASTE a-b	a - b	T
Simples ini-fin	3.8 - 2	-1.78
Dependientes ini-fin	0 - 0	0
Múltiples ini-fin	2.5 - 0	-1.82

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Como ponen en evidencia los resultados del grupo control, parece ser que el tiempo transcurrido entre la evaluación inicial y la final no resultó ser un elemento favorecedor de cambios significativos en el comportamiento de los sujetos. Sólo dos variables se ven afectadas estadísticamente por esta condición, las cuales, con una p 0.05, nos informan que el paso del tiempo contribuyó a que los niños produjeran menos oraciones con errores y menos oraciones integradas por entre una y tres palabras en la segunda evaluación. No obstante, teniendo en cuenta que los datos globales reflejan un nivel de participación mayor en la evaluación inicial que en la final, podría interpretarse el descenso de errores en la evaluación final más como fruto de la menor participación en esta evaluación que como un producto de aprendizaje o madurez asociado al

tiempo. Con el objeto de asegurar esta hipótesis efectuamos un nuevo contraste (T de Wilcoxon) entre el promedio de errores cometidos en ambas evaluaciones. Dicho análisis dio como resultado un rango medio de 5 en la evaluación inicial y 3 en la final, con un valor de $T = -1.680$, lo cual apoya nuestra idea y refleja, además, una escasa diferencia entre el promedio de errores en ambas evaluaciones.

Estos mismos análisis, centrados ahora en el grupo experimental, produjeron los resultados que ofrecemos a continuación.

VIII.2.2.2 Diferencias entre los resultados de los sujetos del grupo experimental

Sobre la base de los resultados de los análisis anteriores, nos interesaba conocer la eficacia del programa en el conjunto de sujetos integrantes del grupo experimental, ya que de encontrar diferencias entre la evaluación inicial y final, podíamos atribuir las mismas a la bondad o no del trabajo realizado con los alumnos como medio para enriquecer y superar las dificultades detectadas en la evaluación inicial.

Como se trataba de comparar las puntuaciones de la misma muestra en dos momentos distintos, utilizamos el contraste T de Wilcoxon, correspondiéndose las letras *a* y *b* con la puntuación de la evaluación inicial y final, respectivamente.

A. PARTICIPACIÓN DE LOS SUJETOS:

Tabla VIII.A.51: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre las variables referidas al tipo de participación de los sujetos pertenecientes al grupo experimental antes y después de la aplicación del programa

TIPO DE CONTRASTE a-b	a - b	T
Total de intervenciones ini-fin	1 - 8.5	***-3.35
Oraciones completas e inteligibles ini-fin	3 - 8.36	** -3.24
Oraciones incompletas ini-fin	5.17 - 8.71	*-2.53
Oraciones con errores ini-fin	2.5 - 9.38	** -2.98
Intervenciones no verbales ini-fin	6.25 - 8.64	*-1.99
Autocorrecciones (<i>mazes</i>) ini-fin	2.67 - 9.33	** -2.95
Long. Media de Enunciados ini-fin	3.75 - 5.94	*-2.04

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.A.52: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre el número de palabras incluidas en las oraciones

TIPO DE CONTRASTE a-b	a - b	T
1-3 palabras ini-fin	7.67 - 8.08	*-2.1
4-8 palabras ini-fin	3 - 8.36	** -3.24
9-12 palabras ini-fin	2 - 7.42	** -3.04
13 ó más palabras ini-fin	0 - 6	** -2.93

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Los valores de T recogidos en las tablas VIII.A.51 y VIII.A.52 ponen de relieve un aumento significativo en todas las variables contrastadas.

A partir de la alta diferencia (p 0.001) encontrada en el número de intervenciones de la evaluación final respecto a la inicial, el grado de significación difiere en las siguientes variables. Por una parte, las referidas a la producción de oraciones completas e inteligibles, oraciones con errores y a las oraciones integradas por los intervalos de entre cuatro y trece o más palabras alcanzan una p 0.01. Por otra parte, obtienen una diferencia menor (p 0.05) la producción de oraciones incompletas, la longitud media de los enunciados y la producción de oraciones de entre una y tres palabras.

Acudiendo a los rangos medios podemos ver que todas las diferencias apuntadas recaen en la evaluación final, lo cual nos hace sospechar, tal como comentamos en los resultados del grupo control, que la mayor participación de los sujetos lleva consigo un aumento, asimismo, de los valores relacionados con variables que determinan dificultades o inseguridad en el funcionamiento morfosintáctico de los sujetos (oraciones incompletas, con errores y autocorrecciones).

B. ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS UTILIZADAS:

Tabla VIII.B.53: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre las categorías oracionales empleadas por el grupo experimental antes y después del programa

TIPO DE CONTRASTE a-b	a - b	T
Simples ini-fin	5.5 - 8.38	** -2.78
Dependientes ini-fin	2.67 - 8.3	** -2.62
Múltiples ini-fin	1.5 - 7.96	** -3.2

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Como reflejan los valores de T, todas las categorías lingüísticas analizadas se vieron afectadas por la aplicación del programa, siendo semejante su significación estadística (p 0.01). No obstante, y aunque el resultado de la diferencia sea estadísticamente el mismo, nos interesa destacar, sobre todo porque era uno de los objetivos que nos interesaba conseguir, que la diferencia mayor se produce en las oraciones múltiples.

Tabla VIII.B.54: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre los tipos de oraciones simples

TIPO DE CONTRASTE a-b	a - b	T
Menores ini-fin	4.6 - 9.7	* -2.1
Completas ini-fin	9.5 - 7.77	* -2.33
-Sin error	6.5 - 8.38	* -2.3
-Error de concordancia	4.25 - 5.21	-1.66
-Error «otros»	5 - 7.57	-1.1
Completas continuación ini-fin	6.17 - 3.5	-0.07
-Sin error	6.17 - 3.5	-0.07
De complemento ini-fin	6.1 - 8.28	-1.38
-Sin error	6 - 8.63	-1.03
De complemento continuación ini-fin	5.13 - 7.83	-1.75
-Sin error	5.13 - 7.83	-1.75

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

La interpretación de los resultados de la tabla VIII.B.54 nos ayuda a comprender mejor el efecto del programa. En ella observamos que las diferencias significativas recaen en dos de los cinco tipos de oraciones simples, concretamente en la producción de oraciones menores y completas, ambas con una $p < 0.05$, aunque en el primer caso el aumento significativo se produce en la evaluación final, mientras que en el segundo recae en la evaluación inicial. No obstante, observamos un fenómeno curioso ya que, aunque se parte de una menor producción de oraciones completas en la evaluación final, sin embargo, cuando comparamos las que están formuladas correctamente, el grado de significación se sitúa en dicha evaluación, lo que nos sugiere que el programa de intervención contribuyó a que los niños organizaran formalmente mejor este tipo de oraciones.

El uso de complementos también aumenta tras la aplicación del programa, como indican los rangos medios obtenidos en las estructuras de complemento y de complemento continuación, aunque en estos casos las diferencias no llegan a ser significativas.

Tabla VIII.B.55: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre los tipos de oraciones dependientes

TIPO DE CONTRASTE a-b	a - b	T
Dependientes del examinador ini-fin	5.33 - 8.43	-0.94
-[DE,1SCJ]	6.29 - 7.83	-0.1
-[DE,1SCJ;0]	6.42 - 6.58	-0.04
Dependientes del niño ini-fin	3 - 6.3	** -2.67
-[DN,1CCJ]	0 - 4	* -2.36
-[DN,1CCJ;0]	0 - 3.5	* -2.2
-[DN,1CA]	0 - 4	* -2.36
-[DN,1CA;0]	0 - 4	* -2.36

*= $p < 0.05$; **= $p < 0.01$; ***= $p < 0.001$

Tabla VIII.B.56: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre las oraciones incluidas en las estructuras dependientes

TIPO DE CONTRASTE a-b	a - b	T
Dependientes del examinador ini-fin	5.92 - 7.93	-0.7
-[DE1]	5 - 2.5	-0.67
-[DE2]		
Dependientes del niño ini-fin	0 - 5	** -2.66
-[DN1]		

*= $p < 0.05$; **= $p < 0.01$; ***= $p < 0.001$

Las tablas VIII.B.55 y VIII.B.56 arrojan resultados interesantes en relación con el efecto del programa. La primera de ellas nos informa de que los sujetos aumentaron significativamente la producción de oraciones dependientes gramaticalmente de sus propias estructuras; es decir, que se sirvieron de sus producciones para, con otra oración, explicitar o completar información, utilizando nexos coordinados copulativos y adversativos.

Los datos de la tabla VIII.B.56 completan, en referencia al número de proposiciones de las oraciones dependientes del niño, lo que hemos comentado con anterioridad, al mismo tiempo que nos indica que el programa propició un aumento de oraciones dependientes del examinador formadas por una proposición, pero no contribuyó a que esas estructuras fueran más largas, dado que disminuyó el rango medio de producción de oraciones formadas por dos proposiciones.

Tabla VIII.B.57: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre los tipos de oraciones múltiples

TIPO DE CONTRASTE a-b	a - b	T
Coordinadas ini-fin	0 - 6.5	** -3.06
Coordinadas independientes ini-fin	1.5 - 7.46	** -3.07
-[CC;I,CJ]	2.5 - 7.38	** -3
-[CC;I,CJ;0]	9.5 - 6.79	* -2.51
-[CC;I,CJ;1]	1.5 - 2.83	-0.2
-[CC;I,CJ;2]	3 - 3	-1.21
-[CC;I,A]	3 - 5.25	* -2.31
-[CC;I,A;0]	0 - 4.5	* -2.52
-[CC;I,Y]	1.5 - 6.95	** -2.94
-[CC;I,Y;0]	3 - 6.3	** -2.67
-[CC;I,Y,CJ]	6.5 - 4.57	-1.12
-[CC;I,Y,CJ;0]	2.5 - 2.5	0
Subordinadas	3 - 8.73	** -2.73
Subordinadas independientes	2.5 - 8.35	** -2.65
-[CS;I,Y]	6.10 - 5.92	-0.22
-[CS;I,Y;0]	6.17 - 5.21	-0.92
-[CS;I,A]	3 - 4.4	-1.35
-[CS;I,A;0]	3.5 - 4.2	-1.18
-[CS;I,CJ]	2.5 - 6.78	-2.49
-[CS;I,CJ;0]	2.5 - 7.3	** -2.66
-[CS;I,R]	9.25 - 5.28	-1.29
-[CS;I,R;0]	6.5 - 3.83	-0.7
-[CS;I,P]	10 - 5.11	-1.15
-[CS;I,P;0]	6.75 - 5.19	-1.43
Coord. más subord. indep. ini-fin	5.67 - 5.43	-1.07
Subord. más coord. indep. ini-fin	3.5 - 6	* -2.09

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.B.58: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre el número de proposiciones incluidas en las oraciones múltiples

TIPO DE CONTRASTE a-b	a - b	T
Coordinadas ini-fin -[CC;I2] -[CC;I3]	0 - 7.5 2.5 - 6.25	** -3.29 * -2.29
Subordinadas ini-fin -[CS;I2] -[CS;I3]	2.5 - 8.5 5.5 - 3.75	* -2.27 -1.43
Coordinadas más subordinadas ini-fin -[CCS;I3]	6.5 - 4.25	-0.35
Subordinadas más coordinadas ini-fin -[CSC;I3]	4 - 4	-0.34

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

A simple vista podemos apreciar los cambios en la producción de oraciones múltiples entre una y otra evaluación, aunque una lectura más detenida de los rangos medios nos ayuda a determinar la responsabilidad del programa en tales cambios. Así, en las oraciones coordinadas apreciamos, tras el aumento significativo (p 0.01) producido en la evaluación final, cómo éste afectó a la mayoría de combinaciones: las oraciones enlazadas por nexos copulativos (p 0.01), adversativos (p 0.01) y yuxtaposiciones (p 0.05); sin embargo, en relación con las oraciones coordinadas copulativas se observa, asimismo, un aumento de las estructuras con error vinculadas al incremento producido en la evaluación final. Este dato se deduce claramente del contraste entre el número de oraciones *sin error* producidas en la evaluación inicial y final, donde se pone de manifiesto una diferencia significativa (p 0.05) a favor de la evaluación inicial.

En el uso de la subordinación como medio de conexión entre las oraciones nos volvemos a encontrar con una diferencia significativa entre las dos evaluaciones, aunque en este caso la superioridad de unas combinaciones sobre otras no recae siempre en la evaluación final.

En función de los rangos medios se deduce que el programa aplicado contribuyó a que los escolares utilizaran correctamente más conectores adverbiales y conjunciones subordinantes, alcanzando estas últimas un nivel de significación de p 0.01; sin embargo, continúan predominando en la evaluación inicial los nexos relativos, preposicionales y las

yuxtaposiciones.

Los tipos de oraciones múltiples más complejos (por incluir oraciones coordinadas y subordinadas en una misma estructura) son utilizados de forma diferente en los dos momentos estudiados. En la evaluación inicial predominan las oraciones iniciadas por nexos coordinantes, mientras que en la evaluación final sobresalen significativamente ($p < 0.05$) las que utilizan nexos subordinantes en primer lugar.

La distribución de las oraciones múltiples en función del número de proposiciones que contienen (tabla VIII.B.58) nos informa de que la diferencia mayor se sitúa, a favor de la evaluación efectuada cuando concluyó el programa, en el uso de las oraciones coordinadas de dos y tres proposiciones, con una significatividad de $p < 0.05$ y $p < 0.01$ respectivamente, y en las subordinadas de dos proposiciones ($p < 0.05$), no influyendo dicho programa en la producción de oraciones subordinadas de tres proposiciones ni en las integradas por tres proposiciones con nexos coordinantes y subordinantes.

C.- DISTRIBUCIÓN DE ERRORES :

Tabla VIII.C.59: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre los errores producidos en los diferentes tipos de oraciones

TIPO DE CONTRASTE a-b	a - b	T
Simples ini-fin	5 - 8.25	-1.43
Dependientes ini-fin	2.67 - 8.3	** -2.62
Múltiples ini-fin	9 - 6.27	* -2.35

*= $p < 0.05$; **= $p < 0.01$; ***= $p < 0.001$

El contraste entre los errores cometidos por los niños en ambas evaluaciones refleja cambios interesantes de destacar. Por una parte, en relación con las dificultades de elaboración de las oraciones simples, se observa que los sujetos cometen más errores en la segunda evaluación, si bien esa diferencia no llega a ser significativa. No ocurre lo mismo con la producción de oraciones dependientes, donde la proporción de errores en esa evaluación aumentó significativamente ($p < 0.01$). En las oraciones múltiples, por el contrario, los errores disminuyeron tras la aplicación del programa de intervención, lo que de alguna forma apunta hacia una eficacia del programa por cuanto, aun habiendo aumentado significativamente la producción de oraciones en general (tal como hemos venido comentando), ese aumento no conlleva al menos en este tipo de oraciones un incremento en la cantidad de errores. Esta afirmación se apoyó, no obstante, en el resultado

encontrado tras efectuar el contraste (T de Wilcoxon) entre el promedio de errores cometidos en la evaluación inicial y final, cuyo resultado, partiendo de los valores de los rangos medios obtenidos (8.75 y 7.14 respectivamente), fue una $T = -0.568$, que vuelve a poner de manifiesto la disminución de errores en la segunda evaluación.

Los análisis llevados a cabo hasta el momento nos han permitido constatar que el programa aplicado contribuyó a que se produjeran diferencias, en la mayor parte significativas, en el comportamiento de los niños. A partir de esta información nos interesó determinar el peso o influencia que ejerció el mismo al tener en cuenta también las características diferenciadoras de la muestra en razón de la edad, el sexo y la zona de residencia. Todos estos análisis nos ayudarán a valorar si el efecto del programa fue similar en todos los casos o si, por el contrario, existieron condiciones ajenas al trabajo desarrollado que condicionaron los resultados obtenidos por los escolares. A estas cuestiones intentaremos dar respuesta con los análisis desarrollados a continuación, los cuales presentaremos en el siguiente orden:

Una comparación de la influencia del programa en cada uno de los grupos atendiendo a su procedencia rural o urbana (influencia de la *zona de residencia* en los resultados).

Una comparación de los resultados obtenidos antes y después del programa por los escolares de los tres niveles de edad pertenecientes al grupo experimental (influencia de la variable independiente *edad*).

Una comparación de los resultados antes y después de la aplicación del programa atendiendo a la variable sexo (influencia de la variable *sexo* de los alumnos).

Como en anteriores ocasiones, expondremos los resultados de cada uno de estos análisis haciendo referencia, en primer lugar, a los que informan de las características de la participación de los sujetos, seguidamente, los que reflejan las estructuras lingüísticas empleadas y, por último, los que aportan los errores cometidos.

VIII.2.2.2.1 Influencia del programa de intervención en los resultados obtenidos en las distintas variables dependientes en función de la variable independiente zona de residencia

Con estos análisis tratamos de comprobar las repercusiones del programa implementado entre los sujetos de la zona rural y los de la zona urbana, indicando qué variables fueron más sensibles al trabajo desempeñado con los alumnos y cuáles, por el contrario, no produjeron los cambios deseados. Nos serviremos, de nuevo, de la T de Wilcoxon para comparar las puntuaciones medias de cada grupo en las dos evaluaciones.

A. PARTICIPACIÓN DE LOS SUJETOS:

Tabla VIII.A.60: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre las variables referidas al tipo de participación de los sujetos en función de: a) el momento de evaluación y b) la zona de residencia de los niños

TIPO DE CONTRASTE a-b	ZONA RURAL a - b	T	ZONA URBANA a - b	T
Total de intervenc. ini-fin	0 - 3.5	*-2.201	1 - 5.5	*-2.547
Orac. compl. e intelig. ini-fin	0 - 3.5	*-2.201	2 - 5.38	*-2.428
Orac. incompletas ini-fin	1.5 - 4.5	-1.572	4 - 5.13	*-2.192
Orac. con errores ini-fin	1 - 4	*-1.992	2 - 5.86	*-2.192
Intervenc. no verbales ini-fin	3.63 - 3.25	-0.838	0 - 5	** -2.665
Autocorrec. (<i>mazes</i>) ini-fin	1 - 4	*-1.992	2.25 - 5.79	*-2.132
LME ini-fin	1 - 3	-1.46	4 - 3.4	-1.363

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.A.61: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre el número de palabras incluidas en las oraciones en función de: a) el momento de evaluación y b) la zona de residencia

TIPO DE CONTRASTE a-b	ZONA RURAL a - b	T	ZONA URBANA a - b	T
1-3 palabras ini-fin	4.5 - 3.3	-1.258	4 - 5.29	-1.718
4-8 palabras ini-fin	0 - 3.5	*-2.201	2 - 5.38	*-2.428
9-12 palabras ini-fin	0 - 3	*-2.022	2 - 4.86	*-2.24
13 ó más palabras ini-fin	0 - 3	*-2.022	0 - 3.5	*-2.201

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

La comparación de las puntuaciones de los alumnos en el conjunto de variables relacionadas con su participación en la evaluación inicial y final pone de manifiesto, como se desprende de los datos recogidos en las tablas VIII.A.60 y VIII.A.61, unas diferencias importantes en la evaluación llevada a cabo tras la conclusión del programa; diferencias que, por otra parte, coinciden mayoritariamente en las dos zonas estudiadas (concretamente en siete de las once variables contrastadas).

Los niños y niñas de la zona rural aumentan significativamente, respecto a la evaluación inicial, su nivel de participación mediante el lenguaje oral aunque tal aumento lleva consigo un incremento en la producción total de errores y de reformulaciones o vacilaciones en sus enunciados. No obstante, el programa consiguió estabilizar la producción de oraciones incompletas y disminuir (atendiendo a los valores de los rangos medios) la proporción de intervenciones no verbales.

Respecto a la puntuación obtenida en la longitud media de los enunciados (donde el aumento no alcanza significación estadística) debemos ser cautelosos en su interpretación ya que, como nos indican los datos de la tabla VIII.A.61, sí que se producen aumentos significativos en casi todos los intervalos que recogen el número de elementos que integran las oraciones, disminuyendo, curiosamente, aquel que se refiere a las producciones de entre una y tres palabras. Todo ello nos hace pensar que, efectivamente, el programa consiguió que los niños de esta zona enriquecieran sus emisiones aunque, considerándolas globalmente, el aumento no llega a ser significativo.

Las puntuaciones de la segunda evaluación de los niños de la zona urbana parten, asimismo, de un incremento significativo en su nivel de participación, pero con un reflejo directo tanto en las variables directamente relacionadas con lo que podría considerarse una adecuada interacción (aumento significativo del número de intervenciones, de oraciones completas e inteligibles y del número de palabras en las oraciones) como con aquellas otras que se relacionan con dificultades estructurales (número de oraciones con errores, incompletas y con autocorrecciones). Junto a ello, también se desprende de estos resultados que el incremento significativo logrado en el número de palabras que conforman las oraciones no consiguió aumentar significativamente el índice de longitud media de los enunciados.

Por último, también hemos de señalar que la variable que alcanza un nivel de significación mayor ($p < 0.01$) en la segunda evaluación se refiere a la que compara la cantidad de intervenciones no verbales. Este dato nos hace relativizar, en cierta medida, el grado de eficacia que a simple vista podíamos atribuir al programa a la luz del aumento evidenciado en el número total de intervenciones, ya que lo deseable hubiera sido que tales intervenciones fueran por medio del lenguaje oral.

Los análisis sintácticos aportaron la siguiente información:

B. ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS UTILIZADAS:

Tabla VIII.B.62: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre las categorías oracionales empleadas por el grupo experimental en función de: a) el momento de evaluación y b) la zona de residencia

TIPO DE CONTRASTE a-b	ZONA RURAL a - b	T	ZONA URBANA a - b	T
Simples ini-fin	0 - 3.5	*-2.201	3.5 - 5.43	-1.836
Dependientes ini-fin	2 - 4.25	-1.363	1 - 4.5	*-2.197
Múltiples ini-fin	1 - 4	*-1.992	0 - 4.5	*-2.52

*= $p < 0.05$; **= $p < 0.01$; ***= $p < 0.001$

De los datos expuestos en la tabla VIII.B.62 se desprende que, entre los niños de la zona rural, el programa de intervención no repercutió de igual manera en la producción de las tres categorías oracionales consideradas. Aunque los rangos medios aumentan en la evaluación final, observamos que los cambios significativos se producen sólo en las oraciones simples y múltiples, siendo las primeras las que manifiestan mayores diferencias (atendiendo al valor de T).

Los niños de la zona urbana, por su parte, también aumentan cuantitativamente la

cantidad de oraciones en cada una de las categorías, repercutiendo significativamente en las dependientes y múltiples.

Nos interesa señalar, por la relación que tiene con uno de los objetivos planteados en el programa, que la única categoría en la que se coincide en ambas zonas es la que se refiere a la formulación de oraciones múltiples, lo cual nos sugiere que el programa aplicado consiguió que los sujetos fueran capaces de aumentar significativamente la producción de oraciones gramaticalmente múltiples o compuestas.

Tabla VIII.B.63: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre los tipos de oraciones simples utilizados en función de: a) el momento de evaluación y b) la zona de residencia

TIPO DE CONTRASTE a-b	ZONA RURAL a - b	T	ZONA URBANA a - b	T
Menores ini-fin	2 - 5	-0.943	3.75 - 5.36	-1.777
Completas ini-fin	0 - 3.5	*-2.201	5.5 - 4.86	-1.362
-Sin error	0 - 3.5	*-2.201	3.83 - 5.58	-1.303
-Error de concord.	1.5 - 2.83	-1.278	3 - 3	-1.213
-Error «otros»	2 - 2.67	-1.095	3.5 - 5.5	-0.56
Completas continuac. ini-fin	3 - 1.5	0	3.75 - 2.5	0
-Sin error	3 - 1.5	0	3.75 - 2.5	0
De complemento ini-fin	2 - 3.25	-1.483	4.38 - 5.5	-0.592
-Sin error	1.5 - 4	-1.213	4.88 - 5.1	-0.355
De complem. contin. ini-fin	2.5 - 3.33	-0.674	2.5 - 5.17	-1.82
-Sin error	2.5 - 3.33	-0.674	2.5 - 5.17	-1.82

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Como reflejan claramente los valores suministrados por la tabla VIII.B.63, de los distintos tipos de oraciones simples que hemos identificado, los niños y niñas de la zona rural sólo manifiestan diferencias estadísticamente significativas en uno de ellos, en concreto en la producción de oraciones simples completas y sin error gramatical, donde las puntuaciones superan significativamente, en la segunda evaluación, a las alcanzadas por ellos mismos en la evaluación

inicial.

Este resultado es importante para nosotros porque, además, no se acompaña de un aumento significativo en el número de errores, por lo que podemos pensar que el trabajo realizado con los niños fue útil para que estos elaborasen una mayor cantidad de oraciones simples completas, sin que ese aumento llevara consigo un incremento de errores en su formulación.

El resto de subcategorías recogidas dentro de las oraciones simples se vio igualmente influido (salvo en el caso de las oraciones que añaden información a otra expresada con anterioridad) por el programa llevado a cabo, ya que, aunque no existen diferencias estadísticamente significativas, los rangos medios obtenidos por los sujetos aumentan en la segunda evaluación. Las diferencias más notorias entre las dos evaluaciones se sitúan en las oraciones completas y en las formadas por complementos, ambas elaboradas correctamente.

La influencia del programa dentro de la categoría que nos ocupa en los sujetos de la zona urbana fue, globalmente, menor a la luz de los valores de los rangos medios y de la T resultante de su contraste.

En este caso los rangos medios, a favor de la segunda evaluación, aumentan en las oraciones menores y en las de complemento (en sus dos realizaciones) pero disminuyen en las oraciones completas.

Con respecto a las oraciones dependientes, el comportamiento de los niños en las dos subcategorías correspondientes arrojó los resultados presentados en la página siguiente:

Tabla VIII.B.64: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre los tipos de oraciones dependientes utilizados en función de: a) el momento de evaluación y b) la zona de residencia

TIPO DE CONTRASTE a-b	ZONA RURAL	T	ZONA URBANA	T
	a - b		a - b	
Depend. del examen. ini-fin	3 - 3	-0.404	3.5 - 5.5	-0.56
-[DE,1SCJ]	3.25 - 2.83	-0.27	3.6 - 6	0
-[DE,1SCJ;0]	4 - 2	-0.365	3.6 - 6	0
Dependientes del niño ini-fin	0 - 2.5	-1.826	2 - 4.33	*-2.028
-[DN,1CCJ]	0 - 2	-1.603	0 - 2.5	-1.826
-[DN,1CCJ;0]	0 - 1.5	-1.341	0 - 2.5	-1.826
-[DN,1CA]	0 - 2	-1.603	0 - 2.5	-1.826
-[DN,1CA;0]	0 - 2	-1.603	0 - 2.5	-1.826

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.B.65: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre las oraciones incluidas en las estructuras dependientes en función de: a) el momento de evaluación y b) la zona de residencia

TIPO DE CONTRASTE a-b	ZONA RURAL	T	ZONA URBANA	T
	a - b		a - b	
Depend. del examen. ini-fin				
-[DE1]	3.25 - 2.83	-0.27	4 - 5	-0.28
-[DE2]	3 - 1.5	0	0 - 1.5	-1.341
Dependientes del niño ini-fin				
-[DN1]	0 - 2.5	-1.603	0 - 3	*-2.022

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Sobre la base de los datos expuestos en las tablas VIII.B.64 y VIII.B.65, los niños de la zona rural no modificaron sustancialmente la cantidad de oraciones dependientes a raíz del trabajo desarrollado, ya que no hay cambios significativos en ningún caso. A pesar de esto, hemos de señalar que las mayores modificaciones se sitúan entre las oraciones y combinaciones incluidas en las estructuras dependientes del niño, lo cual sugiere, en cierta forma, que el programa contribuyó a que los niños de la zona rural utilizaran sus propias producciones como referentes a la hora de explicitar o añadir información, recurriendo a elementos gramaticales para hacerlo.

El comportamiento de los niños de la zona urbana sigue la misma tendencia que los de la zona rural, si bien consiguen aumentar significativamente la producción de oraciones estructuralmente dependientes de sus mismas oraciones.

La coincidencia observada en los sujetos de las dos zonas, en cuanto al aumento de la incidencia de las oraciones dependientes del niño en la segunda evaluación, supone, desde nuestro punto de vista, una toma de conciencia de la necesidad de explicitar o aumentar la información expresada en el primer enunciado y encontrar los medios formales para hacerlo, cuestión que nos parece importante subrayar.

Centrándonos ahora en el uso de las oraciones múltiples, la comparación efectuada aportó los resultados que se pueden apreciar en la página siguiente.

Tabla VIII.B.66: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre los tipos de oraciones múltiples utilizados en función de: a) el momento de evaluación y b) la zona de residencia

TIPO DE CONTRASTE a-b	ZONA RURAL		ZONA URBANA	
	a -	b	a -	b
Coordinadas ini-fin	0 - 3	*-2.022	0 - 4	*-2.366
Coord. independ. ini-fin	0 - 3	*-2.022	1.5 - 4.93	*-2.31
-[CC;I,CJ]	0 - 3	*-2.022	1.5 - 4.93	*-2.31
-[CC;I,CJ;0]	0 - 3	*-2.022	6 - 4.29	-1.68
-[CC;I,CJ;1]	0 - 0	0	1.5 - 2.83	-1.278
-[CC;I,CJ;2]	1.5 - 1.5	0	0 - 2	-1.603
-[CC;I,A]	1 - 2.5	-1.069	0 - 3.5	*-2.201
-[CC;I,A;0]	0 - 1.5	-1.341	0 - 3.5	*-2.201
-[CC;I,Y]	0 - 3	*-2.022	1.5 - 4.2	*-2.113
-[CC;I,Y;0]	0 - 3	*-2.022	2.5 - 3.7	-1.677
-[CC;I,Y,CJ]	0 - 1.5	-1.341	5 - 3.6	-0.676
-[CC;I,Y,CJ;0]	0 - 1	-1	1.75 - 2.5	-0.267
Subordinadas ini-fin	1 - 4	*-1.992	2.5 - 5.17	-1.82
Subord. independ. ini-fin	1 - 4	*-1.992	2 - 4.8	-1.69
-[CS;I,Y]	2.5 - 3.33	-0.674	4 - 3	-0.314
-[CS;I,Y;0]	2.5 - 3.33	-0.674	5 - 2.5	-0.674
-[CS;I,A]	0 - 1.5	-1.341	2 - 3.67	-0.944
-[CS;I,A;0]	0 - 1.5	-1.341	2.5 - 3.33	-0.674
-[CS;I,CJ]	0 - 2.5	-1.826	2 - 4.8	-1.69
-[CS;I,CJ;0]	0 - 3	*-2.022	2 - 4.8	-1.69
-[CS;I,R]	0 - 2.5	-1.826	5.5 - 3.4	-0.507
-[CS;I,R;0]	0 - 2.5	-1.826	3 - 2	-0.365
-[CS;I,P]	3 - 2.33	-0.73	7 - 3.5	-1.183
-[CS;I,P;0]	1.5 - 2.25	-0.802	7 - 3.5	-1.183
Coord. + subord. indep. ini-fin	0 - 2.5	-1.826	3.17 - 3.83	-0.21
Subord. + coord. indep. ini-fin	0 - 2.5	-1.826	3 - 3.75	-0.943

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.B.67: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre el número de proposiciones incluidos en las oraciones múltiples en función de: a) el momento de evaluación y b) la zona de residencia

TIPO DE CONTRASTE a-b	ZONA RURAL a - b	T	ZONA URBANA a - b	T
Coordinadas ini-fin -[CC;I2]	0 - 3	*-2.022	0 - 5	** -2.665
-[CC;I3]	0 - 2	-1.603	2 - 4.8	-1.69
Subordinadas ini-fin -[CS;I2]	1 - 3.5	-1.753	2 - 5.5	-1.352
-[CS;I3]	0 - 2.5	-1.826	2.5 - 1.75	-0.267
Coord. + subord. ini-fin -[CCS;I3]	0 - 2	-1.603	4.5 - 2.5	-0.629
Subord. + coord. ini-fin -[CSC;I3]	0 - 1	-1	3.5 - 3.5	0

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Los datos de la tabla VIII.B.66 revelan con claridad la influencia del programa de intervención en la mayor producción de oraciones coordinadas y subordinadas entre los niños de la zona rural, aunque dichos cambios afectan, globalmente, más a las estructuras coordinadas que a las subordinadas.

En relación con el uso de nexos coordinantes, se observan aumentos significativos respecto a las puntuaciones obtenidas en la evaluación inicial en la utilización de nexos copulativos y yuxtaposiciones, dando lugar, en ambos casos, a oraciones gramaticalmente correctas.

La conexión de oraciones por medio de nexos subordinantes produjo menos cambios en este grupo. Cuantitativamente aumenta de forma significativa el número de estructuras subordinadas, pero ese nivel de significación sólo se refleja en las oraciones enlazadas por conjunciones subordinantes.

En relación con las oraciones que integran en una misma estructura proposiciones coordinadas y subordinadas, observamos que el orden de las mismas no afecta, pero su uso es notablemente mayor en la evaluación final.

Los niños pertenecientes a la zona urbana también modifican, tras la aplicación del

programa, la cantidad total de producción de oraciones coordinadas, manteniéndose ese grado de significación ($p < 0.05$) en las oraciones enlazadas por conjunciones copulativas, adversativas y yuxtapuestas. Hemos de puntualizar, no obstante, que en esta ocasión sólo se asocia el uso de un determinado nexo con una corrección de la oración resultante en el caso de las coordinadas adversativas, ya que las otras dos combinaciones pierden la significación estadística cuando se contrastan los rangos medios de las que se elaboran correctamente (identificadas con el dígito 0).

La influencia del programa en la producción de oraciones subordinadas fue menor, ya que en ningún caso los aumentos son significativos e incluso disminuye la proporción de oraciones unidas por relativos.

Respecto al uso de estructuras con proposiciones coordinadas y subordinadas en una misma oración, la incidencia del programa fue mínima, puesto que los valores de T no llegan nunca a 1.

Por último, los datos de la tabla VIII.B.67 nos indican que son las oraciones múltiples coordinadas formadas por dos proposiciones las que experimentan cambios significativos entre los sujetos de las dos zonas, los cuales incrementan su utilización después de la aplicación del programa de intervención.

C.- DISTRIBUCIÓN DE ERRORES :

Tabla VIII.C.68: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre los errores producidos en los diferentes tipos de oraciones en función de: a) el momento de evaluación y b) la zona de residencia

TIPO DE CONTRASTE a-b	ZONA RURAL a - b	T	ZONA URBANA a - b	T
Simples ini-fin	1 - 4	-1.213	3.83 - 4.9	-0.91
Dependientes ini-fin	0 - 1.5	-1.341	4 - 2.75	-0.943
Múltiples ini-fin	0 - 3	*-2.022	6 - 3.67	-1.352

*= $p < 0.05$; **= $p < 0.01$; ***= $p < 0.001$

Atendiendo, para finalizar, a la comparación entre los errores gramaticales cometidos por los sujetos en la elaboración de los distintos tipos de oraciones antes y después de la aplicación del programa, la tabla VIII.C.68 nos informa de que el efecto producido por el mismo entre los sujetos de la zona rural tuvo, asimismo, consecuencias directas en la producción de más cantidad de errores entre las oraciones múltiples o compuestas, fenómeno que no se da en el resto de las categorías oracionales.

Esta información matiza, en cierta forma, lo que comentábamos en páginas anteriores (tabla VIII.A.60) en la variable que recoge la cantidad de oraciones con errores. Entonces afirmábamos, a partir de los datos, que se producían más errores en la evaluación final; ahora estamos en condiciones de relativizar dicho comentario, puntualizando que esas diferencias se materializan sólo en una de las categorías analizadas.

Entre el grupo de sujetos de la zona urbana el programa de trabajo pareció contribuir a que disminuyeran los errores, ya que, como indican los rangos medios, los valores de la evaluación final descienden en las oraciones dependientes y múltiples y en el único caso en que se produce un aumento en dicha evaluación no adquiere relevancia estadística.

De cualquier forma, para estar más seguros en nuestra interpretación, quisimos averiguar si existían diferencias significativas entre el promedio de errores cometidos por los sujetos de ambas zonas en las dos evaluaciones, teniendo en cuenta la mayor cantidad de oraciones registrada en la evaluación final; para ello efectuamos un nuevo análisis de contraste T de Wilcoxon que arrojó los siguientes resultados:

Tabla VIII.C.69: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre el promedio de errores producidos en función de: a) zona de residencia de los alumnos y b) el momento de evaluación

TIPO DE CONTRASTE a-b	a - b	T
Zona rural	3.67 - 3.33	-0.105
Zona urbana	5.6 - 4.25	-0.651

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

De acuerdo con estas puntuaciones, no parece lógico asociar la cantidad de errores

con la cantidad de oraciones, ya que como reflejan los rangos medios, en ambos casos el promedio de errores desciende en la segunda evaluación.

A la luz de los resultados de estos primeros análisis destacamos, como información más relevante, la aparente influencia del programa llevado a cabo en una mayor participación del conjunto de sujetos en las tareas propuestas y en la elaboración de más cantidad y variedad de estructuras y combinaciones concretas. No obstante, si nos atenemos a los cambios que consiguieron significación estadística sólo en una de las dos zonas, los datos apuntan hacia un mejor aprovechamiento entre los escolares de la zona rural, ya que las diferencias o ausencia de las mismas están relacionadas con variables indicadoras de complejidad y/o adecuación gramatical.

VIII.2.2.2.2 Influencia del programa de intervención en los resultados obtenidos en las distintas variables dependientes en función de la variable independiente *edad*

Tal como hicimos con la variable *zona de residencia*, desarrollaremos en este apartado los resultados de los análisis que perseguían determinar la eficacia o no del programa llevado a cabo en cada uno de los grupos de edad en que se dividió la muestra, efectuando una comparación entre las puntuaciones de la evaluación inicial y las de la final. Comenzando por los indicadores relacionados con las características de sus intervenciones nos encontramos con los resultados que ofrecemos seguidamente:

A. PARTICIPACIÓN DE LOS SUJETOS:

Tabla VIII.A.70: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre las variables referidas al tipo de participación de los sujetos en función de: a) el momento de evaluación y b) la edad de los niños

TIPO DE CONTRASTE a-b	4;11 a - b	T	5;11 a - b	T	6;12 a - b	T
Total ini-fin de intervenc.	0 - 3.5	*-2.201	0 - 3.5	*-2.201	1 - 2.5	-1.069
Orac. Compl. e intelig. ini-fin	0 - 3.5	*-2.201	0 - 3.5	*-2.201	1 - 2.5	-1.069
Oraciones incompl. ini-fin	1.5 - 3.9	-1.887	2 - 4.25	-1.363	0 - 2	-1.603
Oraciones con errores ini-fin	1 - 4	*-1.992	1 - 4	*-1.992	1.5 - 2.5	-0.802
Intervenc. no verbales ini-fin	2 - 3.8	-1.782	4 - 3	-0.314	0 - 2	-1.603
Autocor. (<i>mazes</i>) ini-fin	1.5 - 3.9	-1.887	0 - 3.5	*-2.201	1.5 - 3	0
LME ini-fin	1.5 - 2.83	-1.278	2.5 - 3.13	-1.348	0 - 1	-1

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.A.71: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre el número de palabras incluidas en las oraciones en función de: a) el momento de evaluación y b) la edad de los alumnos

TIPO DE CONTRASTE a-b	4;11 a - b	T	5;11 a - b	T	6;12 a - b	T
1-3 palabras ini-fin	0 - 3.5	*-2.201	3 - 3.75	-0.943	2 - 2	-0.534
4-8 palabras ini-fin	0 - 3.5	*-2.201	0 - 3.5	*-2.201	1 - 2.5	-1.069
9-12 palabras ini-fin	0 - 3	*-2.022	1.5 - 3.9	-1.887	0 - 1.5	-1.341
13 ó más palabras ini-fin	0 - 2.5	-1.826	0 - 3.5	*-2.201	0 - 1	-1

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Comenzando por los niños de cuatro años (n=6), los resultados alcanzados ponen de manifiesto que el programa propició un aumento en todas las variables, pero lo que es más importante para nosotros este aumento fue significativo en las más directamente relacionadas con el uso adecuado del lenguaje oral (total de intervenciones y oraciones completas e inteligibles) y no en las que expresan mayores dificultades (oraciones incompletas, con autocorrecciones e intervenciones no verbales).

En esta misma línea, los valores recogidos en la tabla VIII.A.71 nos informan de que

el comportamiento lingüístico de los niños de esta edad fue significativamente superior en tres de los cuatro intervalos de palabras considerados.

Los niños de cinco años (n=6) siguen la misma tendencia que los anteriores, coincidiendo de hecho en muchas de las variables que aumentan significativamente en la evaluación final. Este grupo, además, disminuye proporcionalmente la cantidad de intervenciones no verbales en la segunda evaluación (aunque la diferencia no es significativa), pero incrementa el número de enunciados que contienen autocorrecciones o reformulaciones.

El número de palabras que integran las oraciones también aumenta en cada uno de los intervalos (tabla VIII.A.71), pero de forma significativa en las oraciones de entre cuatro y ocho palabras, así como en las de trece o más palabras. Relacionado con esto también nos gustaría resaltar que donde se producen menos diferencias entre ambas evaluaciones es en las oraciones formadas por entre una y tres palabras, lo que nos permite pensar que el programa ayudó a que este grupo de alumnos enriqueciera sus construcciones.

Los resultados de los niños de seis años (n=3), sin embargo, no experimentan cambios significativos en ninguna de las variables contrastadas. Se observa, no obstante, un incremento en los valores de la segunda evaluación respecto de los obtenidos en la primera.

En relación con el uso y distribución de las tres categorías gramaticales analizadas nos encontramos con los datos que ofrecemos a continuación.

B. ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS UTILIZADAS:

Tabla VIII.B.72: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre las categorías oracionales empleadas por el grupo experimental en función de: a) el momento de evaluación y b) la edad de los escolares

TIPO DE CONTRASTE a-b	4;11	T	5;11	T	6;12	T
	a - b		a - b		a - b	
Simplex ini-fin	0 - 3.5	*-2.201	1 - 4	*-1.992	1 - 2.5	-1.069
Dependientes ini-fin	1.5 - 4.5	-1.572	1.5 - 3.9	-1.887	0 - 1	-1
Múltiples ini-fin	1 - 4	*-1.992	0 - 3	*-2.022	0 - 2	-1.603

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Las repercusiones del programa sobre la organización estructural de las oraciones en torno a las tres categorías más generales fueron, asimismo, significativas en la emisión de oraciones simples y múltiples (ambas con una $p < 0.05$ en los alumnos de cuatro y cinco años); entre los escolares de mayor edad, sin embargo, el programa no originó cambios estadísticamente significativos respecto al uso que se hizo de estas categorías en la primera evaluación.

Tabla VIII.B.73: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre los tipos de oraciones simples utilizados en función de: a) el momento de evaluación y b) la edad de los participantes

TIPO DE CONTRASTE a-b	4;11 a - b	T	5;11 a - b	T	6;12 a - b	T
Menores ini-fin	0 - 3.5	*-2.201	3 - 4.5	-0.314	2 - 2	-0.534
Completas ini-fin	3.5 - 3.5	-1.467	0 - 3.5	*-2.201	2 - 2	-0.534
-Sin error	3.5 - 3.5	-1.467	1 - 4	*-2.992	2 - 2	-0.534
-Error de conc.	2 - 3	-0.365	0 - 2.5	-1.826	0 - 1	-1
-Error «otros»	2.5 - 3.13	-1.348	2 - 3.67	-0.944	1.5 - 0	-1.341
Completas contin. ini-fin	3 - 1.5	0	3 - 1.5	0	1.5 - 1.5	0
-Sin error	3 - 1.5	0	3 - 1.5	0	1.5 - 1.5	0
De complemento ini-fin	2 - 3.25	-1.483	2.5 - 4	-1.153	1.5 - 3	0
-Sin error	3 - 3	-1.213	2 - 5	-0.943	1.5 - 3	0
De complem. cont. ini-fin	2 - 3.25	-1.483	2.75 - 3.88	-1.048	1 - 2	-0.447
-Sin error	2 - 3.25	-1.483	2.75 - 3.88	-1.048	1 - 2	-0.447

*= $p < 0.05$; **= $p < 0.01$; ***= $p < 0.001$

En función de los resultados obtenidos por los sujetos de cuatro años en los distintos tipos de oraciones simples, parece ser que el programa de intervención no originó cambios importantes en la formulación de dichas estructuras, aumentando significativamente ($p < 0.05$) su proporción de uso tan sólo la producción de oraciones menores; en los restantes tipos de oraciones simples los valores de T son bastantes similares.

Los resultados obtenidos por los niños de cinco años revelan una mayor incidencia del programa en la elaboración de oraciones completas, las cuales experimentan un aumento significativo ($p < 0.05$) en la evaluación final tanto en su proporción de uso global como en las que se construyen correctamente. En este grupo de alumnos observamos, además, que las subcategorías que reflejaron menores cambios fueron, por orden de frecuencia, las oraciones completas (continuación de otras formuladas previamente) y las de un elemento (oraciones menores).

Entre los sujetos de seis años, en función de los resultados de cada una de las variables, no se evidencian cambios dignos de destacar. Los rangos medios en unos casos permanecen igual y en otros, incluso, disminuyen, dando como resultado que los valores de T permanezcan cercanos a 0.

Tabla VIII.B.74: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre los tipos de oraciones dependientes utilizados en función de: a) el momento de evaluación y b) la edad de los niños

TIPO DE CONTRASTE a-b	4;11 a - b	T	5;11 a - b	T	6;12 a - b	T
Depend. del exam. ini-fin	3 - 3	-0.404	2.75 - 3.13	-0.539	1.5 - 3	0
-[DE,1SCJ]	3 - 2	-0.365	3.5 - 3.5	0	1.5 - 3	0
-[DE,1SCJ;0]	3 - 2	-0.365	3.5 - 2.67	-0.135	1.5 - 3	0
Depend. del niño ini-fin	0 - 2.5	-1.826	1.5 - 3.38	-1.618	0 - 1.5	-1.341
-[DN,1CCJ]	0 - 2	-1.603	0 - 2.5	-1.826	0 - 0	0
-[DN,1CCJ;0]	0 - 2	-1.603	0 - 2	-1.603	0 - 0	0
-[DN,1CA]	0 - 2.5	-1.826	0 - 2	-1.603	0 - 0	0
-[DN,1CA;0]	0 - 2.5	-1.826	0 - 2	-1.603	0 - 0	0

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.B.75: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre las oraciones incluidas en las estructuras dependientes en función de: a) el momento de evaluación y b) la edad de los niños

TIPO DE CONTRASTE a-b	4;11 a - b	T	5;11 a - b	T	6;12 a - b	T
Depend. del exam. ini-fin						
-[DE1]	4 - 2.33	-0.135	2.5 - 3.33	-0.674	1.5 - 3	0
-[DE2]	0 - 1.5	-1.341	3 - 1.5	0	0 - 0	0
Depend. del niño ini-fin						
-[DN1]	0 - 2.5	-1.826	0 - 2.5	-1.826	0 - 1	0

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Los resultados de las tablas VIII.B.74 y VIII.B.75 son bastante ilustrativos de la poca representatividad que, en general, tienen las oraciones dependientes en la organización morfosintáctica de los enunciados de los niños estudiados. Los valores de T ponen de relieve la escasa variación, cuando no ausencia de la misma, en la producción de estas estructuras entre las dos evaluaciones, sobre todo en los alumnos de mayor edad. Con todo, siendo muy precisos en nuestra interpretación, hemos de señalar que el programa implementado contribuyó a que los sujetos de cuatro y cinco años conectaran gramaticalmente sus propios mensajes (fenómeno que en

definitiva da lugar a una oración más larga y gramaticalmente más compleja), en lugar de utilizar la oración del adulto como referente, puesto que las oraciones dependientes del niño son las que experimentan un incremento mayor en la segunda evaluación.

En relación con las oraciones múltiples, los análisis aportaron los resultados

siguientes:

Tabla VIII.B.76: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre los tipos de oraciones múltiples utilizadas en función de: a) el momento de evaluación y b) la edad de los sujetos

TIPO DE CONTRASTE a-b	4;11	T	5;11	T	6;12	T
	a - b		a - b		a - b	
Coordinadas ini-fin	0 - 3	*-2.022	0 - 3.5	*-2.201	0 - 1	-1
Coord. independ. ini-fin	0 - 3	*-2.022	0 - 3.5	*-2.201	1 - 2	-0.447
-[CC;I,CJ]	0 - 3	*-2.022	0 - 3.5	*-2.201	1.5 - 1.5	0
-[CC;I,CJ;0]	0 - 3	*-2.022	0 - 3.5	*-2.201	2 - 1	-0.447
-[CC;I,CJ;1]	0 - 1.5	-1.341	0 - 0	0	1 - 2	-0.447
-[CC;I,CJ;2]	0 - 1	-1	2 - 2	-0.534	0 - 1	-1
-[CC;I,A]	0 - 2	-1.603	1.5 - 2.83	-1.278	0 - 1.5	-1.341
-[CC;I,A;0]	0 - 2	-1.603	0 - 2	-1.603	0 - 1.5	-1.341
-[CC;I,Y]	0 - 2.5	-1.826	1 - 4	*-1.992	0 - 1.5	-1.341
-[CC;I,Y;0]	0 - 2.5	-1.826	1.5 - 3.38	-1.618	0 - 1.5	-1.341
-[CC;I,Y,CJ]	0 - 2.5	-1.826	0 - 2	-1.603	1.5 - 0	-1.341
-[CC;I,Y,CJ;0]	0 - 1	-1	0 - 1	-1	1.5 - 0	-1.341
Subordinadas ini-fin	2 - 4.25	-1.363	0 - 3	*-2.022	1.5 - 2.25	-0.802
Subord. independ. ini-fin	2 - 4.25	-1.363	0 - 3	*-2.022	1 - 2	-0.447
-[CS;I,Y]	3 - 3	-0.404	1.5 - 2.25	-0.802	2.25 - 1.5	-0.802
-[CS;I,Y;0]	3 - 3	-1.213	1.5 - 2.25	-0.802	2 - 1	-0.447
-[CS;I,A]	1.5 - 2.25	-0.802	0 - 1.5	-1.341	1 - 2	-0.447
-[CS;I,A;0]	2 - 2	-0.534	0 - 1.5	-1.341	1 - 2	-0.447
-[CS;I,CJ]	0 - 2.5	-1.826	0 - 2.5	-1.826	2 - 2	-0.534
-[CS;I,CJ;0]	0 - 2.5	-1.826	0 - 3	*-2.022	2 - 2	-0.534
-[CS;I,R]	4.5 - 2	-0.404	0 - 3	*-2.022	0 - 1	-1
-[CS;I,R;0]	2.5 - 1	-1.069	0 - 2.5	-1.826	0 - 1	-1
-[CS;I,P]	3 - 1.5	0	4 - 2.75	-0.944	0 - 2	-1.603
-[CS;I,P;0]	3 - 1.5	0	2 - 2.67	-1.095		-1.603
					0 - 2	
Coord.+ subord. indep. ini-fin	2 - 2.67	-1.095	0 - 2	-1.603	2.25 - 1.5	-0.802
Subord. + coord. indep. ini-fin	0 - 1.5	-1.341	2 - 3.8	-1.782	1.5 - 1.5	0

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.B.77: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre el número de proposiciones incluidas en las oraciones múltiples en función de: a) el momento de evaluación y b) la edad de los alumnos

TIPO DE CONTRASTE a-b	4;11 a - b	T	5;11 a - b	T	6;12 a - b	T
Coordinadas ini-fin -[CC;I2]	0 - 3	*-2.022	0 - 3.5	*-2.201	0 - 2	-1.603
-[CC;I3]	0 - 2	-1.603	0 - 2.5	-1.826	1.5 - 3	0
Subordinadas ini-fin -[CS;I2]	2 - 5	-0.943	0 - 2.5	-1.826	1 - 2	-0.447
-[CS;I3]	0 - 1.5	-1.341	0 - 2.5	-1.826	1 - 0	-1
Coord.+subord. ini-fin -[CCS;I3]	3.5 - 2.17	-0.548	0 - 1.5	-1.341	2.5 - 1	-1.069
Subord. + coord. ini-fin -[CSC;I3]	0 - 1.5	-1.341	0 - 1.5	-1.341	2 - 0	-1.603

*= p 0.05; **=p 0.01; ***= p 0.001

La influencia del programa implementado entre los sujetos de cuatro años fue mayor, atendiendo a los valores de T, en la construcción de oraciones coordinadas que en las subordinadas. Dentro de las coordinadas, los nexos copulativos sobresalen respecto de los demás, con una diferencia de uso entre ambas evaluaciones de $p = 0.05$. Bastante cercanas al límite que establece la significación estadística se encuentran las oraciones yuxtapuestas y las que se sirven de la yuxtaposición y nexos copulativos. Aparte de estos resultados parciales también hemos de señalar el hecho de que en ningún caso (tal como nos indican los rangos medios) las puntuaciones de la evaluación inicial son mayores que las de la final.

El uso de la subordinación ofrece resultados más heterogéneos. Aun partiendo de un aumento en la utilización de oraciones subordinadas (que no llega a ser significativo), observamos que los medios de conexión utilizados no varían en las yuxtaposiciones e incluso disminuyen en los relativos y preposiciones. Todo ello revela una mayor incidencia del programa en el uso de las conjunciones subordinantes y de los adverbios por parte de estos sujetos.

Las oraciones más largas y complejas (por incluir proposiciones coordinadas y subordinadas en la misma estructura) también experimentan aumentos en la evaluación final,

sobresaliendo las que siguen la secuencia iniciada por nexos subordinantes.

Los niños de cinco años fueron, al parecer, más sensibles a los efectos del programa, ya que éste produjo cambios significativos ($p < 0.05$) tanto en la producción de oraciones coordinadas como en las subordinadas. Entre las oraciones coordinadas se mantiene el grado de significación en las proposiciones unidas por yuxtaposición y por conjunciones copulativas, siendo, además, invariables los valores de los rangos medios los que dan cuenta de la proporción de errores; es decir, que aunque se consigue un aumento significativo en el uso de oraciones coordinadas, dicho aumento es menor en las construcciones erróneas.

Los cambios producidos en las oraciones subordinadas recaen, hablando en términos de significación estadística, en el uso correcto de las conjunciones subordinantes y en los relativos, aunque el resto de combinaciones también superan sus valores en la segunda evaluación.

Por último, en relación con el comportamiento de los sujetos de mayor edad ($n=3$) el panorama es bien distinto en cuanto al aprovechamiento o eficacia del programa en la categoría que nos ocupa. Unido a que no existen cambios significativos en ninguna de las variables contrastadas, también observamos que los valores de T son bastante bajos y no siempre asociados con un aumento en las puntuaciones de la segunda evaluación. Con todo, y en orden a valorar la eficacia del trabajo, los resultados apuntan a que el mismo repercutió más en el uso de las oraciones conectadas por medio de nexos coordinantes.

Los resultados contenidos en la tabla VIII.B.77 nos informan de que fueron las oraciones coordinadas formadas por dos proposiciones las que aumentaron significativamente su frecuencia de uso entre los sujetos de cuatro y cinco años.

Con el fin de determinar la responsabilidad del programa en el aumento o disminución de errores en cada una de las categorías más generales entre los niños de los tres grupos de edad, ofrecemos a continuación los resultados obtenidos:

C.- DISTRIBUCIÓN DE ERRORES :

Tabla VIII.C.78: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre los errores producidos en los diferentes tipos de oraciones en función de: a) el momento de evaluación y b) la edad de los niños

TIPO DE CONTRASTE a-b	4;11 a - b	T	5;11 a - b	T	6;12 a - b	T
Simples ini-fin	3 - 4	-0.341	1.5 - 3.38	-1.618	1 - 2	-0.447
Dependientes ini-fin	0 - 1.5	-1.341	3.5 - 2.17	-0.548	0 - 1	-1
Múltiples ini-fin	0 - 2.5	-1.826	0 - 3	*-2.022	3 - 1.5	0

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.C.79: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre el promedio de errores producidos en función de: a) la edad de los niños y b) el momento de evaluación

TIPO DE CONTRASTE a-b	a - b	T
4;11 años	4 - 3	-0.341
5;11 años	3.67 - 3.33	-0.105
6;12 años	2.5 - 1	-1.069

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Con las tablas VIII.C.78 y VIII.C.79 queremos reflejar la eficacia del programa en cuanto a la disminución de oraciones con errores. Las cifras recogidas en la primera de ellas nos hace cuestionar su bondad sólo en relación con la formulación de oraciones múltiples entre los sujetos de cinco años, pero se pone de manifiesto, en el resto de los grupos, cómo a pesar del aumento significativo producido en el número de intervenciones y en las oraciones completas e inteligibles en dicha evaluación (cuestión que hemos comentado a raíz de los resultados de la tabla VIII.A.60), ese incremento no se acompaña, a su vez, de una mayor producción de errores en las distintas categorías oracionales analizadas, puesto que, además de no existir diferencias significativas, vemos que en algunos casos el rango medio de error disminuye en la segunda evaluación.

La tabla VIII.C.79 confirma en cierto modo nuestra interpretación, dado que, por una parte, los rangos medios disminuyen en todos los grupos en la evaluación final, y, por otra, los bajos valores de T demuestran, además de la ausencia de diferencias estadísticamente significativas, que el promedio de errores gramaticales cometido en ambas evaluaciones fue similar.

Haciendo una primera valoración global de la influencia del programa desarrollado con los alumnos en la mejora de su nivel de competencia morfosintáctica, los resultados expuestos hasta el momento apuntan, en unos casos, a un aprovechamiento o efectos similares independientemente de la edad de los sujetos, pero en otros casos su repercusión en el comportamiento lingüístico varió según la edad de los mismos, sobre todo a la hora de determinar la significación estadística de los cambios producidos.

Atendiendo a las tendencias compartidas por la totalidad de la muestra hemos de señalar que el programa contribuyó a que los niños aumentaran sus intervenciones mediante el lenguaje oral utilizando oraciones completas e inteligibles, alcanzando un grado de significación de $p < 0.05$ en los de cuatro y cinco años. Dicho aumento afectó, igualmente, al número de palabras contenidas en las oraciones, aunque en esta ocasión el peso estadístico recayó en variables distintas en cada grupo de edad. Los de cuatro años aumentaron significativamente en tres de los cuatro intervalos contemplados (de una a tres palabras, de cuatro a ocho y de nueve a doce), los de cinco años reflejaron los mayores cambios en los intervalos de cuatro a ocho palabras y en los de trece o más elementos, mientras que los de seis años (sin conseguir diferencias significativas) situaron su aumento en los intervalos de nueve a trece o más palabras.

En relación con el uso de las categorías lingüísticas y estructuras oracionales analizadas se observa, como característica común, una mayor influencia del programa en la utilización de oraciones simples y múltiples (las cuales obtienen un nivel de significación de $p < 0.05$ entre los niños de cuatro y cinco años) aunque esta diferencia, en muchas ocasiones, se diluye a la hora de comparar los distintos tipos de combinaciones incluidas en ellas. Así, dentro de las oraciones simples persiste la significación en el uso de las oraciones menores por los sujetos de

cuatro años y en la formulación de oraciones completas y completas sin error entre los de cinco años; los niños de seis años, sin embargo, difieren escasamente entre la primera y segunda evaluación en la elaboración de estas estructuras.

En las oraciones múltiples o compuestas detectamos, asimismo, una relación entre el programa y el aumento de oraciones coordinadas y subordinadas, así como de sus diferentes tipos, aunque la manifestación concreta en las diferentes combinaciones se sitúe, estadísticamente, en las que utilizan nexos coordinantes por encima de los demás tipos o subcategorías consideradas.

Por último, con respecto a los errores cometidos, nos encontramos con que la ausencia de diferencias estadísticamente significativas sugiere que el trabajo desarrollado ayudó a que los alumnos estructuraran mejor sus mensajes. En relación con esto, no obstante, hemos de precisar un fenómeno que a simple vista puede parecer contradictorio. En la tabla VIII.A.60 señalábamos un aumento significativo de errores (en los sujetos de cuatro y cinco años) en la segunda evaluación respecto de la primera; este dato debemos interpretarlo como un aumento global pero que, como más tarde comprobamos en la tabla VIII.C.78, sólo tuvo un reflejo directo (hablando en términos de significación estadística) en una categoría lingüística entre los niños de cinco años concretamente en la producción de oraciones múltiples produciéndose, de hecho, una disminución del promedio de oraciones con errores en la evaluación llevada a cabo después de aplicado el programa, como ponen de manifiesto los datos de la tabla VIII.C.79.

Hechas estas consideraciones, si tuviéramos que sopesar la influencia del programa en el enriquecimiento lingüístico de los tres grupos, consideraríamos que el mismo fue equivalente en los sujetos de cuatro y cinco años, aunque estos últimos sobrepasaron a los de cuatro años en el número de variables que manifiestan cambios significativos en la segunda evaluación; sin embargo resultó ser prácticamente irrelevante para los alumnos de seis años. No obstante, confirmaremos o refutaremos esta primera impresión cuando nos centremos en valorar la influencia de la variable

edad, como tal, en los resultados de los sujetos, análisis que ofreceremos en el tercer bloque.

Para terminar con este conjunto de resultados, a continuación exponemos los análisis efectuados atendiendo a la variable independiente *sexo* de los alumnos.

VIII.2.2.2.3 Influencia del programa de intervención en los resultados obtenidos en las distintas variables dependientes en función de la variable independiente *sexo*

A continuación presentamos los resultados de los análisis T de Wilcoxon entre el conjunto de variables relacionadas con la participación de los sujetos y las estructuras lingüísticas utilizadas, comparando (en razón del sexo) las puntuaciones obtenidas en la evaluación inicial y en la final. Seguiremos el mismo esquema de presentación que en los análisis precedentes.

A. PARTICIPACIÓN DE LOS SUJETOS:

Tabla VIII.A.80: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre las variables referidas al tipo de participación de los sujetos en función de: a) el momento de evaluación y b) el sexo de los niños

TIPO DE CONTRASTE a-b	NIÑAS a - b	T	NIÑOS a - b	T
Total de intervenciones ini-fin	0 - 3.5	*-2.201	1 - 5.5	*-2.547
Orac. compl. e intelig. ini-fin	0 - 3.5	*-2.201	3 - 5.25	*-2.310
Oraciones incompletas ini-fin	1 - 4	*-1.992	4.25 - 5.21	-1.658
Oraciones con errores ini-fin	1 - 4	*-1.992	2 - 5.83	*-2.192
Intervenc. no verbales ini-fin	3 - 4	-0.314	5 - 5	*-2.073
Autocorrec. (<i>mazes</i>) ini-fin	0 - 3.5	*-2.201	2 - 6.5	-1.955
LME ini-fin	1 - 3.5	-1.753	4 - 2.75	-0.944

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.A.81. Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre el número de palabras incluidas en las oraciones en función de: a) el momento de evaluación y b) el sexo

TIPO DE CONTRASTE a-b	NINAS a - b	T	NINOS a - b	T
1-3 palabras ini-fin	3.5 - 3.5	-1.467	4.75 - 5.07	-1.540
4-8 palabras ini-fin	0 - 3.5	*-2.201	3.5 - 3.5	*-2.310
9-12 palabras ini-fin	0 - 3.5	*-2.201	2 - 4.33	*-2.028
13 ó más palabras ini-fin	0 - 3.5	*-2.201	0 - 3	*-2.022

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

El peso ejercido por el programa tuvo, entre las niñas que formaban el grupo experimental, una repercusión importante en cuanto al aumento de sus rangos medios en todas las variables; tales diferencias, como revelan los valores de T, son significativas en cinco de las seis variables contrastadas en la tabla VIII.A.80 y en tres de las cuatro recogidas en la tabla VIII.A.81.

Respecto a la información aportada por la tabla VIII.A.80, parece ser que el programa de trabajo contribuyó, sobre todo, a que las niñas recurrieran al lenguaje oral como medio de comunicación, ya que las intervenciones no verbales apenas cambian sus valores entre la evaluación inicial y final. No obstante, este predominio del lenguaje oral les lleva, al parecer, a reflejar sus inseguridades y dificultades con el mismo, puestas de manifiesto por el aumento significativo producido en las oraciones incompletas, con errores y con autocorrecciones o reformulaciones.

En relación con el número de palabras que conforman sus construcciones, destacamos el hecho de que la significación estadística recaiga precisamente en aquellas que aumentan progresivamente el número de elementos, siendo las más pobres (oraciones de entre una y tres palabras), las únicas que no incrementan el rango medio en la evaluación final.

Las discrepancias en la participación de los niños de la muestra también da como resultado cambios significativos en muchas de las variables, ligados siempre a la evaluación final. El aumento de sus intervenciones repercute significativamente tanto en el número de oraciones

completas e inteligibles como en las intervenciones no verbales; no obstante, dicho aumento no condujo a que se incrementara significativamente el número de oraciones incompletas ni el de las que contenían autocorrecciones.

La longitud de las oraciones, asimismo, se ve influida por el programa llevado a cabo, ya que, como revelan los datos de la tabla VIII.A.81, se produce un aumento significativo en los intervalos que recogen más elementos.

Los análisis centrados en la frecuencia de uso y distribución de las diferentes estructuras lingüísticas arrojaron los resultados que ofrecemos a continuación.

B. ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS UTILIZADAS:

Tabla VIII.B.82: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre las categorías oracionales empleadas por el grupo experimental en función de: a) el momento de evaluación y b) el sexo de los alumnos

TIPO DE CONTRASTE a-b	NIÑAS a - b	T	NIÑOS a - b	T
Simples ini-fin	0 - 3.5	*-2.201	3.5 - 5.43	-1.836
Dependientes ini-fin	1.5 - 4.5	-1.572	1.5 - 4.42	*-2.113
Múltiples ini-fin	0 - 3.5	*-2.201	1.5 - 4.93	*-2.310

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

La utilización de las categorías oracionales también se mostró sensible al trabajo desempeñado con los alumnos en esta dimensión lingüística, puesto que, como se desprende de los datos recogidos en la tabla VIII.B.82, sus puntuaciones aumentaron en la segunda evaluación. Con todo, en esta ocasión la coincidencia sólo se establece en las oraciones múltiples; en las otras dos la influencia del programa recayó en variables distintas según el sexo. Así, las niñas aumentaron significativamente la producción de oraciones simples y los niños, por el contrario, utilizaron más frecuentemente las estructuras dependientes.

Tabla VIII.B.83: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre los tipos de oraciones simples utilizados en función de: a) el momento de evaluación y b) el sexo de los participantes

TIPO DE CONTRASTE a-b	NIÑAS a - b	T	NIÑOS a - b	T
Menores ini-fin	2 - 5	-0.943	4.75 - 5.07	-1.540
Completas ini-fin	0 - 3.5	*-2.201	5 - 5	-1.481
-Sin error	0 - 3.5	*-2.201	4.17 - 5.42	-1.185
-Error de concordancia	1 - 2	-0.447	4.5 - 3.92	-1.606
-Error «otros»	2 - 3	-0.365	3.5 - 5.1	-1.050
Completas continuación ini-fin	3 - 1.5	0	3.75 - 2.5	0
-Sin error	3 - 1.5	0	3.75 - 2.5	0
De complemento ini-fin	2 - 4.25	-1.363	4.33 - 4.6	-0.7
-Sin error	1.5 - 4.5	-1.572	4 - 5	-0.280
De complem. contin. ini-fin	3.17 - 3.83	-0.210	1.5 - 4.42	*-2.113
-Sin error	3.17 - 3.83	-0.210	1.5 - 4.42	*-2.113

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Los valores obtenidos por cada uno de los grupos en los diferentes tipos de oraciones simples nos permiten determinar las «preferencias» a la hora de organizar estructuralmente dichas oraciones.

En las niñas observamos que la influencia del programa contribuyó a un aumento significativo de la producción de oraciones simples completas y sin error, pero no produjo grandes variaciones en el resto de los tipos de oraciones simples. Por otra parte destacamos, asimismo, que dentro de las oraciones completas, aquellas que dan cuenta de los errores no difieren mucho entre las dos evaluaciones ($T < 0.5$).

Los niños, a raíz del programa implementado, aumentaron significativamente las oraciones organizadas en torno a complementos, que a su vez eran una continuación de otra anterior formulada de la misma manera. Junto a esto también se aprecia un descenso en la cantidad de oraciones completas con error de concordancia tras la aplicación del programa, aunque la diferencia no llega a ser significativa.

En relación con las oraciones dependientes gramaticalmente de expresiones anteriores del examinador o de ellos mismos, los cambios entre la evaluación inicial y final en cada uno de los grupos se reflejaron de la siguiente forma.

Tabla VIII.B.84: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre los tipos de oraciones dependientes utilizados en función de: a) el momento de evaluación y b) el sexo de los escolares

TIPO DE CONTRASTE a-b	NINAS a - b	T	NINOS a - b	T
Depend. del exam. ini-fin	4 - 3.25	-0.524	2.75 - 5.67	-0.507
-[DE,1SCJ]	3.75 - 2.5	0	3.5 - 6.17	-0.07
-[DE,1SCJ;0]	4.25 - 2.17	-0.270	3.13 - 5.17	-0.253
Depend. del niño ini-fin	0 - 2	-1.603	3 - 4.71	*-2.1
-[DN,1CCJ]	0 - 2	-1.603	0 - 2.5	-1.826
-[DN,1CCJ;0]	0 - 2	-1.603	0 - 2	-1.603
-[DN,1CA]	0 - 2	-1.603	0 - 2.5	-1.826
-[DN,1CA;0]	0 - 2	-1.603	0 - 2.5	-1.826

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.B.85: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre las oraciones incluidas en las estructuras dependientes en función de: a) el momento de evaluación y b) el sexo

TIPO DE CONTRASTE a-b	NIÑAS a - b	T	NIÑOS a - b	T
Depend. del exam. ini-fin	4.25 - 3.13	-0.419	3.25 - 5	-0.169
-[DE1]	4.25 - 3.13	-0.419	3.25 - 5	-0.169
-[DE2]	3 - 1.5	0	0 - 1.5	-1.341
Dependientes del niño ini-fin	0 - 2	-1.603	0 - 3.5	*-2.201
-[DN1]	0 - 2	-1.603	0 - 3.5	*-2.201

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Los datos ofrecidos en las tablas VIII.B.84 y VIII.B.85 ponen de manifiesto, en

primer lugar, que la influencia del programa recayó principalmente en la utilización de oraciones dependientes del niño, las cuales aumentaron de forma notoria en la segunda evaluación, llegando a alcanzar, en el caso de los niños, un nivel de significación de $p = 0.05$. En segundo lugar, respecto a las oraciones dependientes del examinador detectamos, además de una escasa variación en las puntuaciones de ambas evaluaciones ($T < 1$), cómo las niñas disminuyeron los rangos medios de producción en la evaluación llevada a cabo al concluir el programa.

La influencia del programa en cuanto al uso de los distintos tipos de oraciones múltiples y a la organización estructural de las combinaciones concretas determinó, en ambos grupos, los cambios que se aprecian en las tablas siguientes.

Tabla VIII.B.86: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre los tipos de oraciones múltiples utilizados en función de: a) el momento de evaluación y b) el sexo

TIPO DE CONTRASTE a-b	NIÑAS	T	NIÑOS	T
	a - b		a - b	
Coordinadas ini-fin	0 - 3.5	*-2.201	0 - 3.5	*-2.201
Coord. indep. ini-fin	0 - 3.5	*-2.201	1.5 - 4.42	*-2.113
-[CC;I,CJ]	0 - 3.5	*-2.201	1.5 - 4.42	*-2.113
-[CC;I,CJ;0]	0 - 3.5	*-2.201	5.5 - 3.75	-1.437
-[CC;I,CJ;1]	0 - 0	0	1.5 - 2.83	-1.278
-[CC;I,CJ;2]	0 - 1	-1	2.5 - 2.5	-0.913
-[CC;I,A]	0 - 2	-1.603	2.5 - 3.7	-1.677
-[CC;I,A;0]	0 - 2	-1.603	0 - 3	*-2.022
-[CC;I,Y]	0 - 3	*-2.022	1.5 - 4.42	*-2.113
-[CC;I,Y;0]	0 - 3	*-2.022	2 - 3.8	-1.782
-[CC;I,Y,CJ]	0 - 2	-1.603	4.5 - 3	-0.314
-[CC;I,Y,CJ;0]	0 - 1.5	-1.341	1.5 - 0	-1.341

Subordinadas ini-fin	1 - 4	*-1.992	2.5 - 5.17	-1.820
Subord. indep. ini-fin	1 - 4	*-1.992	2 - 4.8	-1.690
-[CS;I,Y]	2.5 - 2.5	-0.913	3.88 - 4.17	-0.253
-[CS;I,Y;0]	2.5 - 2.5	-0.913	4 - 3.25	-0.524
-[CS;I,A]	2.5 - 2.5	-0.913	1 - 2.5	-1.069
-[CS;I,A;0]	2.5 - 2.5	-0.913	1.5 - 2.25	-0.802
-[CS;I,CJ]	0 - 3	*-2.022	2 - 4.25	-1.363
-[CS;I,CJ;0]	0 - 3	*-2.022	2.5 - 4.6	-1.521
-[CS;I,R]	5.5 - 3.1	-1.048	4 - 2.75	-0.944
-[CS;I,R;0]	4.5 - 2.63	-0.809	2.5 - 1.75	-0.267
-[CS;I,P]	3 - 2.33	-0.730	7 - 3.5	-1.183
-[CS;I,P;0]	2 - 2.67	-1.095	6 - 3	-0.943
Coord. + subord. indep. ini-fin	0 - 2.5	-1.826	3 - 4	-0.314
Subord. + coord. indep. ini-fin	0 - 2	-1.603	3 - 4.4	-1.352

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.B.87: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre el número de proposiciones incluidos en las oraciones múltiples en función de: a) el momento de evaluación y b) el sexo

TIPO DE CONTRASTE a-b	NIÑAS a - b	T	NIÑOS a - b	T
Coordinadas ini-fin				
-[CC;I2]	0 - 3.5	*-2.201	0 - 4.5	*-2.520
-[CC;I3]	0 - 2.5	-1.826	1.5 - 4.5	-1.572
Subordinadas ini-fin				
-[CS;I2]	1 - 2.5	-1.753	2 - 5.5	-1.352
-[CS;I3]	1 - 2.5	-1.826	2 - 2	-0.534
Coord. + subord. ini-fin				
-[CCS;I3]	0 - 2	-1.603	3.5 - 3.5	0
Subord. + coord. ini-fin				
-[CSC;I3]	0 - 1	-1	3.5 - 3.5	0

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

La incidencia del programa en la elaboración de los distintos tipos de oraciones múltiples arrojó algunas diferencias en función del sexo de los escolares, aunque ambos grupos

aumentaron la cantidad de oraciones coordinadas y subordinadas.

De forma específica, entre la niñas se evidencia con claridad cómo el programa se asoció a un aumento en la producción de oraciones coordinadas y en cada una de las estructuras concretas. Partiendo de ese aumento significativo global, los nexos utilizados por excelencia fueron, por orden de preferencia, las yuxtaposiciones, las conjunciones copulativas y las adversativas.

Las oraciones subordinadas experimentan, de igual manera, un incremento significativo en la segunda evaluación, destacando sobre todo las conjunciones subordinantes como recurso de unión entre las proposiciones o cláusulas, ya que el resto de combinaciones mantienen o disminuyen sus rangos medios de producción. De esta forma, los resultados apuntados parecen indicar que el programa no tuvo los efectos deseados en este grupo, en relación con el uso de conectores relativos y preposicionales.

Las construcciones integradas tanto por proposiciones coordinadas como por subordinadas, sin embargo, también muestran cambios importantes en la segunda evaluación, aunque no se alcance significación estadística.

Los escolares de sexo masculino sitúan sus cambios significativos, exclusivamente, en el uso de las oraciones coordinadas y más concretamente en aquellas unidas por yuxtaposiciones, conjunciones copulativas y adversativas. Dentro de las subordinadas, los bajos valores de T nos indican que el programa no tuvo efectos importantes en el nivel que estos niños presentaban inicialmente.

Los resultados de la tabla VIII.B.87 reflejan con claridad cómo fueron las oraciones coordinadas de dos proposiciones las más sensibles al efecto del programa (en los dos grupos supuso un aumento significativo en la cantidad de uso), al mismo tiempo que también se aprecian siempre mayores cambios dentro de las oraciones coordinadas y en el grupo de las niñas, siendo los valores de T superiores a los de los niños en todos los casos.

Para terminar, damos cuenta de la responsabilidad del programa en el aumento o disminución de errores que los niños y las niñas cometieron, en cada una de las categorías, en la evaluación inicial.

C.- DISTRIBUCIÓN DE ERRORES :

Tabla VIII.C.88: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre los errores producidos en los diferentes tipos de oraciones en función de: a) el momento de evaluación y b) el sexo

TIPO DE CONTRASTE a-b	NIÑAS a - b	T	NIÑOS a - b	T
Simples ini-fin	2.67 - 3.5	-0.135	3.75 - 4.75	-1.470
Dependientes ini-fin	0 - 1.5	-1.341	4 - 2.75	-0.944
Múltiples ini-fin	0 - 3.5	*-2.201	4 - 3.4	-1.363

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.C.89: Diferencias de medias (contraste T de Wilcoxon) entre el promedio de errores producidos en función de: a) el sexo de los alumnos y b) el momento de evaluación

TIPO DE CONTRASTE a-b	a - b	T
Niñas	4.33 - 2.67	-0.524
Niños	5.4 - 4.5	-0.533

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

La relación y distribución de errores en cada una de las categorías sólo estuvo asociada al aumento producido en el número de oraciones en un caso y para uno de los dos grupos.

Como reflejan los valores recogidos en las tablas VIII.C.88 y VIII.C.89 (que matizan a su vez los recogidos en la VIII.A.80), de las tres categorías lingüísticas consideradas sólo los errores de formulación en las oraciones múltiples se incrementaron significativamente (en el grupo de las niñas) en la segunda evaluación respecto de la primera. Junto a esto, sin embargo, observamos un descenso de errores en las oraciones dependientes y múltiples dentro del grupo de los niños.

Globalmente, y tal como reflejan los datos de la tabla VIII.C.89, el conjunto de la

muestra experimentó una disminución en el promedio de errores cometidos en la evaluación llevada a cabo cuando se finalizó el programa, lo cual nos hace pensar en la contribución del mismo a la mejora de la calidad de las oraciones emitidas.

Los resultados obtenidos por los escolares atendiendo a su especificidad ligada al sexo no difieren mucho de los hallados cuando hemos tomado en consideración las otras variables independientes. Al igual que en los casos precedentes, de nuevo aquí vuelve a ponerse de manifiesto cómo el programa implementado produjo cambios en las realizaciones lingüísticas de la totalidad de la muestra, que en unas ocasiones fueron significativos y compartidos por ambos grupos y en otros afectó sólo a uno de ellos.

Sin pretender establecer jerarquías determinando para qué grupo resultó más efectivo el programa, señalaremos las variables estudiadas cuya puntuación varió significativamente de la primera evaluación a la segunda en el conjunto de sujetos, considerando que sobre ellas recae más directamente la «responsabilidad» del trabajo llevado a cabo.

De esta forma, partiendo siempre del hecho ya constatado referido al aumento en la participación infantil producida en la evaluación final, observamos que esta situación se refleja más directamente en el número de oraciones completas e inteligibles, en la cantidad de elementos constitutivos de las oraciones y, dentro de las categorías lingüísticas propiamente dichas, en la cantidad de oraciones múltiples, sobre todo coordinadas formadas por dos proposiciones y unidas entre sí por conjunciones copulativas o yuxtaposiciones.

En relación con las dificultades estructurales evidenciadas a través del número de errores, los datos revelan un aumento significativo en la segunda evaluación cuando estos se consideran globalmente, significación que se pierde (salvo en el caso de las oraciones múltiples por parte de las niñas) cuando analizamos la incidencia de errores en las tres categorías o tipos de oraciones estudiados. Por otra parte, tampoco difiere estadísticamente el promedio de oraciones con

errores al comparar las realizaciones de las niñas y niños en las dos evaluaciones, lo cual nos permite inferir que el programa pudo contribuir a que tanto unos como otros superaran algunas dificultades morfosintácticas manifestadas en la primera evaluación, ya que, de lo contrario, hubiera sido esperable encontrar un aumento significativo del promedio de errores justificado por el incremento del número de oraciones producido en la segunda evaluación.

Relacionando los resultados hallados mediante el análisis de frecuencias y valores medios con los obtenidos utilizando estadísticos más potentes, se puede advertir cómo el programa aplicado pareció originar cambios en el comportamiento lingüístico de los escolares que afectaron, fundamentalmente, al nivel y calidad de su participación en las tareas propuestas. Respecto a las construcciones sintácticas, la comparación efectuada entre las puntuaciones de las evaluaciones inicial y final en cada uno de los grupos sugiere que el trabajo desarrollado contribuyó, sobre todo, a que los alumnos variaran y complejizaran la organización estructural de sus oraciones múltiples, aunque no se consiguió que las nuevas oraciones alcanzaran el nivel de representatividad (frecuencia de utilización igual o superior a 10) que habíamos establecido. No obstante, se consolidaron y aumentaron significativamente muchas de las estructuras sintácticas, disminuyendo los errores en la formulación.

Al efectuar un balance más preciso entre los resultados obtenidos hasta el momento con los objetivos perseguidos en el diseño del programa dentro de esta parcela lingüística, se pone de manifiesto, desde nuestro punto de vista, que las variables dependientes que consiguieron mejoras más evidentes fueron aquellas relacionadas con el aumento del número de elementos en las oraciones, con el incremento en el uso de estructuras múltiples y con el descenso en la producción de errores. No se consiguió, por otra parte, que los niños y niñas ampliaran el abanico de uso de nexos gramaticales ni que organizaran sus enunciados más complejos por medio de la subordinación (al menos en la medida que nos habíamos propuesto), ya que se sigue observando un predominio de las estructuras coordinadas frente a las subordinadas.

Aunque los resultados de todos estos análisis nos sugerían extraer algunas

conclusiones en cuanto al peso que cada variable independiente había ejercido en el comportamiento de la muestra tras la aplicación del programa de trabajo, nos pareció más oportuno dedicar otro bloque de análisis a comprobar dichas sospechas, cuestión que abordaremos a continuación.

VIII.2.2.3 Repercusión del programa de intervención en cada una de las variables independientes

Después de comprobar los cambios producidos por los sujetos tanto en su capacidad y nivel de participación como en el uso de las diferentes categorías y construcciones lingüísticas, nos interesaba conocer la influencia de las distintas variables independientes en tales resultados, es decir, si la incidencia del programa había sido equivalente o no en cada una de las zonas en las que fue aplicado, en cada una de las edades o para cada uno de los sexos. Esta información nos permitía valorar dos cuestiones de importancia para nosotros. La primera de ellas era precisar si la responsabilidad de las puntuaciones de los escolares en la evaluación final se debía al programa o a alguna de las variables independientes; la segunda, determinar si el programa resultaba más efectivo en una zona o para una edad o sexo determinados.

Para estudiar todo esto procedimos, de la misma forma que en la evaluación inicial, a dividir al conjunto de sujetos que integraba nuestra muestra de análisis en función de su zona de residencia, edad cronológica y sexo, efectuando los siguientes análisis:

Una comparación entre las puntuaciones de los sujetos pertenecientes a las dos zonas.

Una comparación entre los resultados de los niños de los tres niveles de edad.

Una comparación entre los resultados de los niños y los de las niñas.

Todos ellos serán presentados diferenciando entre los relacionados con las características de la participación de los sujetos, las estructuras lingüísticas utilizadas y los errores cometidos.

VIII.2.2.3.1 Efectos del programa de intervención en los resultados obtenidos en las distintas variables dependientes (VV DD) en función de la variable independiente (VI) *zona de residencia*

Con el propósito de determinar si el programa aplicado tuvo efectos diferentes que pudieran asociarse a la zona de residencia de los escolares, efectuamos un análisis de contraste intra-grupo comparando las puntuaciones alcanzadas por los sujetos de la zona rural y urbana cuando se finalizaron las sesiones de trabajo, a tal fin utilizamos la U de Mann-Whitney.

A. PARTICIPACIÓN DE LOS SUJETOS:

Tabla VIII.A.90: U de Mann-Whitney entre las variables dependientes (VV DD) referidas al *tipo de participación* de los sujetos: a) zona rural (n=6); b) zona urbana (n=9)

VARIABLES DEPENDIENTES	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	ZONA RURAL (n=6)	ZONA URBANA (n=9)		
Total de intervenciones	5.33	9.78	11	-1.885
Orac. compl. e inteligibles	7	8.67	21	-0.709
Oraciones incompletas	6.17	9.22	16	-1.326
Oraciones con errores	8.67	7.56	23	-0.476
Intervenc. no verbales	5.83	9.44	14	-1.535
Autocorrecciones (<i>mazes</i>)	7.83	8.11	26	-0.119
LME	7.17	8.56	22	-0.758

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.A.91: U de Mann-Whitney entre el número de palabras incluidas en las oraciones: a) zona rural (n=6); b) zona urbana (n=9)

INTERVALOS	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	ZONA RURAL (n=6)	ZONA URBANA (n=9)		
1-3	5.83	9.44	14	-1.539
4-8	6.83	8.78	20	-0.836
9-12	7.83	8.11	26	-0.118
13 ó más	9.5	7	18	-1.062

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Las puntuaciones de los sujetos en esta segunda evaluación no difieren mucho por el hecho de su pertenencia a la zona rural o urbana, aunque los valores registrados ponen en evidencia unos efectos del programa distintos en cada una de ellas. En la tabla VIII.A.90 se puede apreciar que las intervenciones de los niños pertenecientes a la zona urbana, a pesar de haber participado más, están de alguna forma más desajustadas que las de los de la zona rural, ya que producen un mayor número de oraciones incompletas, de autocorrecciones y de intervenciones no verbales; no obstante, sus enunciados contienen menos errores gramaticales, lo cual puede hacer pensar que no se arriesgan a utilizar construcciones nuevas a la hora de expresarse oralmente. Los resultados de la tabla VIII.A.91 confirman, aparentemente, lo que hemos interpretado, ya que se observa, en relación con los sujetos de la zona rural, un mayor número de oraciones de un solo elemento (oraciones menores) y un descenso en aquellas integradas por trece o más palabras.

Considerando ahora las diferencias en el uso de las estructuras lingüísticas nos encontramos con los resultados que exponemos a continuación.

B. ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS UTILIZADAS:

Tabla VIII.B.92: U de Mann-Whitney entre las categorías oracionales empleadas por la muestra: a) zona rural (n=6); b) zona urbana (n=9)

ORACIONES	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	ZONA RURAL (n=6)	ZONA URBANA (n=9)		
Simple	6	9.33	15	-1.415
Dependientes	7.25	8.5	22.5	-0.534
Múltiples	8.33	7.78	25	-0.236

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

A la luz de estos resultados podemos afirmar que el programa aplicado a los sujetos no produjo diferencias significativas en el uso que globalmente hicieron de las categorías oracionales analizadas. En función de los valores de Z se observa que existe bastante similitud en las oraciones dependientes y múltiples, aunque sobresale la producción de oraciones simples entre los niños de la zona urbana. Estos resultados se desglosan, atendiendo a los distintos tipos de estructuras, de la forma que ofrecemos a continuación.

Tabla VIII.B.93: U de Mann-Whitney entre los tipos de oraciones simples: a) zona rural (n=6); b) zona urbana (n=9)

TIPOS	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	ZONA RURAL (n=6)	ZONA URBANA (n=9)		
Menores	6.42	9.06	17.5	-1.121
Completas	7	8.67	21	-0.708
-Sin error	6.75	8.83	19.5	-0.885
-Error de concord.	8	8	27	0
-Error «otros»	8.33	7.78	25	-0.257
Completas continuación	8.08	7.94	26.5	-0.07
-Sin error	8.08	7.94	26.5	-0.07
De complemento	5.67	9.56	13	-1.665
-Sin error	5.83	9.44	14	-1.535
De complem. continuación	8.92	7.39	21.5	-0.665
-Sin error	8.92	7.39	21.5	-0.665

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Continuamos sin encontrar diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos de ambas zonas después de aplicar el programa. A pesar de ello, y en relación con los diferentes tipos de oraciones simples, destacaríamos, sobre todo, las similitudes halladas en la mayor parte de ellas, la escasez de errores (los cuales sólo están presentes entre las estructuras simples completas) y la preponderancia de las oraciones menores y de complemento en los sujetos de la zona urbana; junto a ello también observamos que esos mismos sujetos recurren menos que los de la zona rural a las estructuras que hemos denominado «de continuación», es decir, a completar con otro enunciado algo expresado con anterioridad.

En las oraciones dependientes se produjo la distribución que se refleja en las tablas siguientes.

Tabla VIII.B.94: U de Mann-Whitney entre los tipos de oraciones dependientes: a) zona rural (n=6); b) zona urbana (n=9)

TIPOS	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	ZONA RURAL (n=6)	ZONA URBANA (n=9)		
Depend. del examinador	7.75	8.17	25.5	-0.178
-[DE,1SCJ]	8.25	7.83	25.5	-0.184
-[DE,1SCJ;0]	7.92	8.06	26.5	-0.062
Dependientes del niño	7.67	8.22	25	-0.242
-[DN,1CCJ]	7.67	8.22	25	-0.253
-[DN,1CCJ;0]	7	8.67	21	-0.802
-[DN,1CA]	8.92	7.39	21.5	-0.719
-[DN,1CA;0]	8.58	7.61	23.5	-0.465

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.B.95: U de Mann-Whitney entre las oraciones incluidas en las estructuras dependientes: a) zona rural (n=6); b) zona urbana (n=9)

NÚMERO DE ORACIONES	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	ZONA RURAL (n=6)	ZONA URBANA (n=9)		
Depend. del examinador				
-[DE1]	7.58	8.28	24.5	-0.3
-[DE2]	8.75	7.5	22.5	-0.623
Dependientes del niño				
-[DN1]	7.67	8.22	25	-0.243

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Aunque lo más llamativo de los resultados de ambas tablas sea la poca variación de los valores de Z (que indica la semejanza de los alumnos en el uso de estas estructuras), el contraste entre los valores de los rangos medios pone de manifiesto que los sujetos de la zona urbana recurren más a este tipo de oraciones, a la vez que, en las combinaciones concretas, utilizan (dentro de las dependientes del examinador) menos conectores subordinantes que los sujetos de la zona urbana,

pero con un promedio de corrección gramatical más alto. En las oraciones dependientes del niño, por otra parte, elaboran menos oraciones que los sujetos de la zona rural conectadas por medio de una conjunción adversativa.

En cuanto a las proposiciones incluidas en estas oraciones (tabla VIII.B.95) observamos cómo la relación se invierte en las estructuras dependientes del examinador formadas por dos proposiciones, donde los niños de la zona rural alcanzan unos valores mayores.

El contraste efectuado entre los distintos tipos de oraciones múltiples ofreció los siguientes resultados:

Tabla VIII.B.96: U de Mann-Whitney entre los tipos de oraciones múltiples: a) zona rural (n=6); b) zona urbana (n=9)

TIPOS	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	ZONA RURAL (n=6)	ZONA URBANA (n=9)		
Coordinadas	7.83	8.11	26	-0.118
Coordinadas independ.	8	8	27	0
-[CC;I,CJ]	5	10	9	*-2.199
-[CC;I,CJ;0]	5.58	9.61	12.5	-1.773
-[CC;I,CJ;1]	6.5	9	18	-1.516
-[CC;I,CJ;2]	7.25	8.5	22.5	-0.691
-[CC;I,A]	7.25	8.5	22.5	-0.565
-[CC;I,A;0]	7.25	8.5	22.5	-0.571
-[CC;I,Y]	9.17	7.22	20	-0.836
-[CC;I,Y;0]	9.67	6.89	17	-1.199
-[CC;I,Y,CJ]	6.33	9.11	17	-1.317
-[CC;I,Y,CJ;0]	7.67	8.22	25	-0.337
Subordinadas	8.33	7.78	25	-0.238
Subord. independ.	8.33	7.78	25	-0.237
-[CS;I,Y]	7.33	8.44	23	-0.544
-[CS;I,Y;0]	7.75	8.17	25.5	-0.199
-[CS;I,A]	8.25	7.83	25.5	-0.202
-[CS;I,A;0]	8.25	7.83	25.5	-0.202
-[CS;I,CJ]	8.25	7.83	25.5	-0.180
-[CS;I,CJ;0]	7.33	8.44	23	-0.450
-[CS;I,R]	7.17	8.56	22	-0.625
-[CS;I,R;0]	8.5	7.67	24	-0.374
-[CS;I,P]	6.83	8.78	20	-0.869
-[CS;I,P;0]	6.33	9.11	17	-1.242
Coord. + subord. independ.	9	7.33	21	-0.761
Subord. + coord. independ.	8.75	7.5	22.5	-0.550

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.B.97: U de Mann-Whitney entre el número de proposiciones incluidas en las oraciones múltiples: a) zona rural (n=6); b) zona urbana (n=9)

NÚMERO DE PROPOSICIONES	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	ZONA RURAL (n=6)	ZONA URBANA (n=9)		
Coordinadas				
-[CC;I2]	7.92	8.06	26.5	-0.059
-[CC;I3]	7.33	8.44	23	-0.493
Subordinadas				
-[CS;I2]	8.17	7.89	26	-0.120
-[CS;I3]	9.67	6.89	17	-1.297
Coordinadas + subordinadas				
-[CCS;I3]	9.5	7	18	-1.175
Subordinadas + coordinadas				
-[CSC;I3]	6.25	9.17	16.5	-1.394

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

En cuanto al uso y distribución de las oraciones múltiples, los resultados revelan algunas diferencias entre los sujetos de las dos zonas en esta segunda evaluación. Considerando en primer lugar la distribución entre oraciones coordinadas y subordinadas (tabla VIII.B.96), observamos que los niños pertenecientes a la zona rural recurren más a la subordinación que a la coordinación cuando elaboran oraciones complejas. De hecho la diferencia llega a ser significativa (p 0.05) a favor de los sujetos de la zona urbana en el uso que dichos sujetos hacen de las oraciones que utilizan nexos coordinados copulativos; esta superioridad se mantiene, salvo para las yuxtapuestas, en el resto de combinaciones conectadas por medio de la coordinación. El uso de la subordinación presenta menos diferencias (atendiendo a los valores de Z), aunque no por ello dejan de detectarse predominios de unas combinaciones sobre otras en función de la zona. Así, entre los sujetos de la zona rural se elaboran más cantidad de oraciones subordinadas enlazadas por adverbios y conjunciones, mientras que entre los sujetos de la zona urbana se recurre más a la yuxtaposición, relativos y preposiciones.

Los valores recogidos en la tabla VIII.B.97 contribuyen a especificar los resultados anteriores. De esta forma se refleja, en los niños de la zona rural, la mayor proporción de estructuras subordinadas y más concretamente el incremento en las formadas por tres proposiciones. Esta tabla nos ayuda, además, a puntualizar una información aparecida en la tabla VIII.B.96. En concreto, en referencia al uso de estructuras que seguían la secuencia de nexos subordinantes-coordinantes, afirmábamos que los sujetos de la zona rural superaban a los de la zona urbana; sin embargo observamos que tal resultado se contradice con el que aparece en la tabla VIII.B.97, donde se ve claramente que los niños de la zona urbana hacen un mayor uso de dichas oraciones. A partir de este dato habría que aclarar que los sujetos de la zona rural recurren con más frecuencia a este tipo de estructuras, pero, en concreto, en las integradas por tres proposiciones, sus valores experimentan un descenso en relación con los alcanzados por los niños de la otra zona.

Para terminar con la descripción de la influencia de la zona de residencia en los resultados alcanzados por los sujetos en la evaluación final daremos cuenta, seguidamente, de la distribución de errores en las categorías lingüísticas analizadas.

C. DISTRIBUCIÓN DE ERRORES :

Tabla VIII.C.98: U de Mann-Whitney entre los errores producidos en los diferentes tipos de oraciones: a) zona rural (n=6); b) zona urbana (n=9)

TIPOS	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	ZONA RURAL (n=6)	ZONA URBANA (n=9)		
Simples	8.58	7.61	23.5	-0.416
Dependientes	8.25	7.83	25.5	-0.196
Múltiples	8.83	7.44	22	-0.593

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

De acuerdo con estos resultados, y en ausencia de diferencias significativas entre ellos, subrayaríamos, por una parte, la escasa diferencia en la producción de errores gramaticales

evidenciada en los valores Z; por otra parte, atendiendo a los rangos medios, se pone de manifiesto que, en general, los sujetos de la zona rural presentan más dificultades morfosintácticas y, por último, de estos resultados también se desprende que la proporción de errores se reparte de forma bastante equitativa entre los tres tipos de oraciones.

Considerando, a modo de resumen, los datos que hemos comentado hasta ahora, resaltaríamos la escasa influencia que tiene la *zona de residencia* como variable independiente generadora de diferencias en el comportamiento de los sujetos de la muestra. Independientemente de la bondad o no del programa aplicado para la consecución de los objetivos propuestos, lo que estos resultados nos permiten afirmar es que dicho programa no tuvo efectos diferentes en las dos zonas en las que fue aplicado.

VIII.2.2.3.2 Efectos del programa de intervención en los resultados obtenidos en las distintas variables dependientes en función de la variable independiente *edad*

En relación con la influencia del programa en los tres grupos de edad en los que se dividió la muestra, las comparaciones efectuadas entre ellos, utilizando el *anova* de Kruskal-Wallis, suministraron la siguiente información:

A. PARTICIPACIÓN DE LOS SUJETOS:

Tabla VIII.A.99: Anova de Kruskal-Wallis entre las VVDD relacionadas con el *tipo de participación* de los sujetos en función de los tres niveles de edad considerados: a) 4;11 años (n=6); b) 5;11 años (n=6); c) 6;12 años (n=3)

VARIABLES DEPENDIENTES	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI			X ² (2)
	4;11 (n=6)	5;11 (n=6)	6;12 (n=3)	
Total de intervenciones	7.17	8.33	9	0.392
Orac. completas e inteligibles	6.5	9.33	8.33	1.234
Oraciones incompletas	9.25	6.92	7.67	0.876
Oraciones con errores	7	8.83	8.33	0.535
Intervenciones no verbales	9	6.58	8.83	1.001
Autocorrecciones (<i>mazes</i>)	6	11	6	4.565
LME	7.17	7.83	10	1.353

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.A.100: Anova de Kruskal-Wallis entre el número de palabras incluidas en las oraciones: a) 4;11 años (n=6); b) 5;11 años (n=6); c) 6;12 años (n=3)

INTERVALOS	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI			X ² (2)
	4;11 (n=6)	5;11 (n=6)	5;12 (n=3)	
1-3	8.33	7.83	7.67	0.059
4-8	6.33	9.42	8.5	1.475
9-12	7.25	8	9.5	0.513
13 ó más	5.25	10.75	8	4.554

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Estos primeros resultados nos informan de la escasa variación existente en el nivel de ejecución de los sujetos en función de la edad, ya que en ninguna de las variables las diferencias entre ellos consiguen significación estadística; no obstante, los resultados de ambas tablas suministran datos que consideramos de interés.

Por medio de los resultados expuestos en la tabla VIII.A.99 observamos que el comportamiento de la muestra en cada variable no se corresponde linealmente con el aumento de la edad; es decir, en aquellas variables más relacionadas con una buena o mala ejecución lingüística, la edad de los sujetos no parece predecir un determinado comportamiento. Quizás sea el grupo de

sujetos de cuatro años los que se ajustan mejor a su nivel madurativo puesto que, en relación con los otros dos grupos, sus puntuaciones son más bajas, pero al mismo tiempo más homogéneas, llegando a destacar, además, por ser el grupo que produce menos oraciones con errores gramaticales.

Los sujetos de cinco años, sin embargo, continúan manifestando desajustes en el uso del lenguaje oral, ya que el incremento en las oraciones completas e inteligibles, cuyos valores superan a los obtenidos por los otros dos grupos, les lleva, asimismo, a cometer más errores y autocorrecciones.

En los escolares de seis años encontramos resultados similares a los de cinco años. Por una parte su nivel de interacción se adecua a su nivel de edad en el sentido de que participan más en las tareas, producen un menor número de oraciones con errores y sus producciones son más largas, pero junto a ello también muestran peores resultados que el grupo de edad inmediatamente inferior en el promedio de oraciones completas e inteligibles, en el número de intervenciones no verbales y en el número de oraciones incompletas.

En cuanto al número de palabras incluidas en las oraciones, los datos recogidos en la tabla VIII.A.100 presentan una cierta coherencia puesta de manifiesto en el aumento en la longitud de las oraciones conforme se avanza en la edad (en la mayor parte de los intervalos considerados).

La comparación entre los tres grupos en cuanto a las estructuras lingüísticas producidas arrojó los resultados que se pueden observar seguidamente.

B. ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS UTILIZADAS:

Tabla VIII.B.101: Anova de Kruskal-Wallis entre las categorías oracionales empleadas por la muestra: a) 4;11 años (n=6); b) 5;11 años (n=6); c) 6;12 años (n=3)

ORACIONES	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI			X ² (2)
	4;11 (n=6)	5;11 (n=6)	6;12 (n=3)	
Simples	7.08	8.42	9	0.455
Dependientes	6.33	10.5	6.33	3.176
Múltiples	6.67	9.08	8.5	0.929

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Continuamos sin encontrar diferencias estadísticamente significativas en el uso de los tres tipos de categorías lingüísticas analizadas, aunque en este caso parece ser que el efecto del programa tuvo consecuencias directas entre los sujetos de cinco años, contribuyendo a una mayor producción de oraciones dependientes y múltiples en detrimento de las estructuras simples.

La eficacia del programa aplicado parece menor entre los sujetos de seis años, los cuales continuaron organizando sus producciones, preferentemente, en torno a oraciones gramaticalmente simples, al mismo tiempo que, en el resto de las categorías, obtienen puntuaciones de uso iguales o menores que los sujetos de edades inferiores.

Tabla VIII.B.102: Anova de Kruskal-Wallis entre los tipos de oraciones simples: a) 4;11 años (n=6); b) 5;11 años (n=6); c) 6;12 años (n=3)

TIPOS	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI			X ² (2)
	4;11 (n=6)	5;11 (n=6)	6;12 (n=3)	
Menores	9.25	6.5	8.5	1.185
Completas	6.67	9.67	7.33	1.438
-Sin error	6.67	9.58	7.5	1.328
-Error de concord.	7.42	8.75	7.67	0.322
-Error «otros»	8.42	6.67	6.67	0.401
Completas continuación	8.08	8.08	7.67	0.023
-Sin error	8.08	8.08	7.67	0.023
De complemento	6.67	8.17	10.33	1.383
-Sin error	6.58	7.75	11.33	2.296
De complemento contin.	6.33	10.83	5.67	4.280
-Sin error	6.33	10.83	5.67	4.280

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

A partir de las puntuaciones obtenidas por los sujetos en cada uno de los tipos de oraciones simples contemplados se empiezan a detectar algunos signos de variación que, sin llegar a ser significativos, reflejan niveles de ejecución diferentes en los tres grupos; estas discrepancias son más evidentes en las oraciones que completan, con complementos gramaticales, una producción anterior del niño (oraciones de complemento continuación) y en aquellas formadas, asimismo, por complementos (en ambos casos los valores de X² (2) son los más altos), siendo más homogéneos dichos valores cuando tienen que ver con las oraciones completas de continuación, en las cuales las diferencias se minimizan.

En relación con las «preferencias» de unas estructuras sobre otras destacaríamos, en los sujetos de cuatro años, el predominio de las oraciones menores (recuérdese que son las oraciones gramaticalmente más sencillas) frente al resto; en los niños de cinco años, por el contrario, desciende notablemente el peso de las oraciones menores para aumentar en aquellas caracterizadas por completar, recurriendo a complementos gramaticales, otra oración formada

también por complementos. Los sujetos de seis años presentan, asimismo, unas cifras altas en el uso de las oraciones menores, aunque se ven superadas por las estructuras de complemento.

La escasez de oraciones simples con una inadecuada elaboración es, por el contrario, una característica común de los sujetos de los tres grupos, aunque los niños de cuatro años continúan manifestando dificultades a la hora de suprimir o añadir elementos a la oración, mientras que los de cinco años sitúan sus problemas en el establecimiento de concordancia entre los elementos o categorías gramaticales.

Tabla VIII.B.103: Anova de Kruskal-Wallis entre los tipos de oraciones dependientes: a) 4;11 años (n=6); b) 5;11 años (n=6); c) 6;12 años (n=3)

TIPOS	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI			X ² (2)
	4;11 (n=6)	5;11 (n=6)	6;12 (n=3)	
Depend. del examinador	6.75	9.42	7.67	1.103
-[DE,1SCJ]	7	9.33	7.33	0.98
-[DE,1SCJ;0]	7	9.17	7.67	0.805
Dependientes del niño	8.5	8.75	5.5	1.25
-[DN,1CCJ]	8.42	9.33	4.5	2.887
-[DN,1CCJ;0]	8.92	8.58	5	2.194
-[DN,1CA]	8.83	8.92	4.5	2.828
-[DN,1CA;0]	9.17	8.58	4.5	2.981

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.B.104: Anova de Kruskal-Wallis entre las oraciones incluidas en las estructuras dependientes: a) 4;11 años; b) 5;11 años; c) 6;12 años

NÚMERO DE ORACIONES	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI			X ² (2)
	4;11 (n=6)	5;11 (n=6)	6;12 (n=3)	
Depend. del examinador				
-[DE1]	7.17	9.17	7.33	0.708
-[DE2]	7.5	8.75	7.5	0.389
Dependientes del niño				
-[DN1]	8.92	8.83	4.5	2.437

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

El uso de las estructuras gramaticalmente dependientes de realizaciones lingüísticas anteriores del examinador o del niño dan lugar, en la evaluación efectuada cuando se concluyó el programa, a ligeras diferencias entre los tres grupos de sujetos, al mismo tiempo que presentan ciertas regularidades en cada uno de ellos tomado independientemente (obsérvese los rangos medios obtenidos por cada grupo).

Aunque las diferencias no alcanzan grados de significación estadística, los valores de la tabla VIII.B.103 ponen de relieve que, en general, los sujetos de cinco años son los que más utilizan este tipo de oraciones, existiendo una diferencia importante (en las dependientes del niño) entre los sujetos de cuatro y cinco años en relación con los de mayor edad.

Junto a esta constatación hemos de señalar, sin embargo, que también recae en los sujetos de cinco años el mayor número de errores, dato que se obtiene comparando los rangos medios de las combinaciones utilizadas con los que se acompañan del dígito 0 (identificación de elaboración correcta).

Los valores recogidos en la tabla VIII.B.104 completan, como es lógico, los anteriores. En ella seguimos apreciando las mayores diferencias entre los grupos en el uso de las oraciones dependientes del niño, en las cuales destacan los sujetos de cuatro años, así como las regularidades o semejanzas en las dependientes del examinador, donde, por otra parte, no hallamos variaciones importantes por el hecho de que estén formadas por una o dos proposiciones.

En las oraciones múltiples los contrastes suministraron los resultados que ofrecemos en las dos tablas siguientes.

Tabla VIII.B.105: Anova de Kruskal-Wallis entre los tipos de oraciones múltiples: a) 4;11 años (n=6); b) 5;11 años (n=6); c) 6;12 años (n=3)

TIPOS	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI			X ² (2)
	4;11 (n=6)	5;11 (n=6)	6;12 (n=3)	
Coordinadas	7.33	8.83	7.67	0.361
Coordinadas independ.	7.42	8.75	7.67	0.289
-[CC;I,CJ]	8.25	7.17	9.17	0.563
-[CC;I,CJ;0]	8.42	7.42	8.33	0.184
-[CC;I,CJ;1]	9	6.5	9	2.299
-[CC;I,CJ;2]	7.25	8.5	8.5	0.477
-[CC;I,A]	7.5	8.17	8.67	0.17
-[CC;I,A;0]	7.75	8.25	8	0.043
-[CC;I,Y]	7.33	9.17	7	0.711
-[CC;I,Y;0]	7.25	9.08	7.33	0.608
-[CC;I,Y,CJ]	9.33	7.5	6.33	1.281
-[CC;I,Y,CJ;0]	7.92	7.67	8.83	0.286
Subordinadas	7	8.5	9	0.536
Subordinadas independ.	7.17	8.5	8.67	0.353
-[CS;I,Y]	7.67	7.33	10	1.022
-[CS;I,Y;0]	8.17	7.75	8.17	0.04
-[CS;I,A]	7.75	8.25	8	0.049
-[CS;I,A;0]	7.75	8.25	8	0.049
-[CS;I,CJ]	8	7.67	8.67	0.104
-[CS;I,CJ;0]	8.17	7.33	9	0.315
-[CS;I,R]	8	8	8	0
-[CS;I,R;0]	7.08	8.5	8.83	0.482
-[CS;I,P]	7.17	7.75	10.17	1.035
-[CS;I,P;0]	7.42	7.25	10.67	1.486
Coord. + subord. independ.	7.5	8	9	0.261
Subord. + coord. independ.	4.75	10.25	10	5.694

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.B.106: Anova de Kruskal-Wallis entre el número de proposiciones incluidas en las oraciones múltiples: a) 4;11 años (n=6); b) 5;11 años (n=6); c) 6;12 años (n=3)

NÚMERO DE PROPOSICIONES	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI			X ² (2)
	4;11 (n=6)	5;11 (n=6)	6;12 (n=3)	
Coordinadas				
-[CC;I2]	7.58	8.75	7.33	0.292
-[CC;I3]	7.67	8.67	7.33	0.256
Subordinadas				
-[CS;I2]	7.08	9.67	6.5	1.725
-[CS;I3]	4.92	10.58	9	5.484
Coordinadas + subordinadas				
-[CCS;I3]	8.25	8.42	6.67	0.414
Subordinadas + coordinadas				
-[CSC;I3]	6.83	8.58	9.17	0.907

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Como expresan los valores obtenidos por los sujetos en esta evaluación, la edad de los mismos no sólo no es determinante de cambios significativos entre ellos, sino que se constata que la cantidad y tipo de oraciones múltiples producidas por los sujetos después de aplicar el programa es bastante similar.

Aunque éste es el panorama general, en aras de señalar los matices diferenciadores entre los tres grupos, habría que decir que en los sujetos de cuatro años las puntuaciones son equivalentes en tres de las categorías lingüísticas analizadas, descendiendo considerablemente en la producción de estructuras que incluyen por este orden nexos subordinantes y coordinantes, lo que da lugar a que sea en este tipo de oraciones donde los valores de X² (2) reflejen las mayores diferencias. En los otros dos grupos observamos una estabilidad en las puntuaciones de uso de las cuatro categorías.

Respecto a las combinaciones concretas, los valores correspondientes a los rangos medios de las oraciones coordinadas revelan que los sujetos de cuatro años utilizan, curiosamente, con más frecuencia los nexos yuxtapuestos y copulativos en la misma oración, aunque atendiendo a

la diferencia existente entre las cifras que nos informan de la frecuencia de uso y de la producción correcta de la misma, se ponen de manifiesto las dificultades presentadas.

Los sujetos de cinco años recurren más a la yuxtaposición, mientras que los de seis años suelen conectar sus proposiciones utilizando nexos copulativos.

Por otra parte, como rasgo común de los tres grupos, se siguen detectando dificultades en la organización de los elementos en las oraciones, sobre todo en las coordinadas copulativas, en las cuales se obtienen unos rangos medios altos en las que expresan, tanto error de concordancia como otro tipo de errores.

En las oraciones subordinadas nos encontramos con que los niños de cuatro años utilizan con una frecuencia mayor las conjunciones subordinantes y los relativos para enlazar las proposiciones (ambos con el mismo peso); los de cinco años, sin embargo, prefieren los conectores adverbiales y los de seis años los preposicionales; coincidiendo los tres grupos en los valores correspondientes al uso de los relativos.

En relación con las diferencias obtenidas a partir de la comparación del número de proposiciones incluidas en las oraciones múltiples, los resultados de la tabla VIII.B.106 reflejan un comportamiento equivalente salvo en las oraciones subordinadas formadas por tres proposiciones, donde existe una diferencia notable entre el grupo de niños de cuatro años (con un rango medio bastante bajo) y los otros dos grupos.

Para terminar con la influencia de esta variable en los resultados hallados en la evaluación final exponemos la distribución de errores entre las tres categorías lingüísticas.

C. DISTRIBUCIÓN DE ERRORES:

Tabla VIII.C.107: Anova de Kruskal-Wallis entre los errores producidos en los diferentes tipos de oraciones: a) 4;11 años (n=6); b) 5;11 años (n=6); c) 6;12 años (n=3)

TIPOS	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI			X ² (2)
	4;11 (n=6)	5;11 (n=6)	6;12 (n=3)	
Simple	8.08	8.33	7.17	0.142
Dependientes	7.25	8.25	8	0.046
Múltiples	7.25	8.83	7.83	0.386

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Las dificultades gramaticales que persistieron en los sujetos después de la aplicación del programa de intervención no ocasionaron diferencias significativas entre los grupos, aunque la información aportada por los rangos medios de cada uno de ellos nos sugiere diferente grado de aprovechamiento en cada nivel de edad. Globalmente se puede inferir que los niños de cinco años son los que en ese momento continuaron evidenciando mayores dificultades, ya que los errores se distribuyen de forma similar en cada una de las categorías, sobresaliendo tímidamente los encontrados en las oraciones múltiples. En los sujetos de cuatro años, por el contrario, los problemas parecen ubicarse más en las oraciones simples y descienden, en comparación con los otros dos grupos, en las oraciones múltiples. Por último, en los niños de seis años las dificultades recaen en las oraciones dependientes.

Aparte de esto, también se deduce de los resultados que el efecto del programa de intervención fue menor en los sujetos de seis años, si comparamos sus rangos medios de error con los del grupo de menor edad.

A modo de conclusión hemos de decir que la influencia de la variable independiente *edad* en esta evaluación no fue mayor que la ejercida por el programa de intervención, ya que las diferencias encontradas en la comparación entre las puntuaciones de los niños de las tres edades

nunca llegan a ser significativas.

VIII.2.2.3.3 Efectos del programa de intervención en los resultados obtenidos en las distintas variables dependientes en función de la variable independiente *sexo*

Terminaremos este apartado ofreciendo en las páginas que siguen los resultados que pretendían determinar la influencia del sexo de los escolares sobre un mejor o peor aprovechamiento del programa, para lo cual llevamos a cabo un análisis comparativo, mediante la U de Mann-Whitney, entre las puntuaciones obtenidas por ambos grupos en la evaluación final.

A. PARTICIPACIÓN DE LOS SUJETOS:

Tabla VIII.A.108: U de Mann-Whitney entre las variables dependientes (VV DD) referidas al *tipo de participación* de los sujetos: a) niñas (n=6); b) niños (n=9)

VARIABLES DEPENDIENTES	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	NIÑAS (n=6)	NIÑOS (n=9)		
Total de intervenciones	7.83	8.11	26	-0.118
Orac. compl. e inteligibles	7.83	8.11	26	-0.118
Oraciones incompletas	8	8	27	0
Oraciones con errores	7.5	8.33	24	-0.357
Intervenciones no verbales	7.83	8.11	26	-0.118
Autocorrecciones (<i>mazes</i>)	7	8.67	21	-0.712
LME	8.58	7.61	23.5	-0.531

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.A.109: U de Mann-Whitney entre el número de palabras incluidas en las oraciones: a) niñas (n=6); b) niños (n=9)

INTERVALOS	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	NIÑAS (n=6)	NIÑOS (n=9)		
1-3	7.5	8.33	24	-0.355
4-8	8	8	27	0
9-12	9.5	7	18	-1.067
13 ó más	8.67	7.56	23	-0.472

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

El comportamiento de la muestra en esta segunda evaluación se caracteriza, en las variables relacionadas con su nivel de participación, por la regularidad de las puntuaciones a pesar de su pertenencia al sexo femenino o masculino. Esta estabilidad en los resultados se observa, además, en los rangos medios obtenidos en cada una de las variables dependientes o tipos de intervenciones.

Las puntuaciones de los niños, no obstante, superan casi siempre a las de las niñas, aunque en estas últimas la longitud media de los enunciados es mayor.

La tabla VIII.A.109 contribuye a puntualizar esta pequeña diferencia, especificándonos que las niñas obtienen rangos medios superiores en las oraciones que contienen entre nueve y trece o más palabras, siendo superadas sólo por los niños en las oraciones de entre una y tres palabras.

Los contrastes entre las diferentes estructuras lingüísticas arrojaron los resultados que ofrecemos a continuación.

B. ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS UTILIZADAS:

Tabla VIII.B.110: U de Mann-Whitney entre las categorías oracionales empleadas por la muestra: a) niñas (n=6); b) niños (n=9)

ORACIONES	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	NIÑAS (n=6)	NIÑOS (n=9)		
Simples	8	8	27	0
Dependientes	7.67	8.22	25	-0.237
Múltiples	8.25	7.83	25.5	-0.177

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Partiendo de la semejanza que a simple vista muestran los valores de Z, observamos, además, una distribución equitativa en la producción de las tres categorías oracionales en cada uno de los grupos. Aun con todo, los rangos medios reflejan un mayor uso de las oraciones múltiples por parte de las niñas y un predominio de las oraciones dependientes entre los niños.

Tabla VIII.B.111: U de Mann-Whitney entre los tipos de oraciones simples: a) niñas (n=6); b) niños (n=9)

TIPOS	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	NIÑAS (n=6)	NIÑOS (n=9)		
Menores	7	8.67	21	-0.708
Completas	8.25	7.83	25.5	-0.177
-Sin error	8	8	27	0
-Error de concord.	6.42	9.06	17.5	-1.186
-Error «otros»	7.42	8.39	23.5	-0.5
Completas continuación	7.67	8.22	25	-0.282
-Sin error	7.67	8.22	25	-0.282
De complemento	8.42	7.72	24.5	-0.297
-Sin error	8.75	7.5	22.5	-0.531
De complem. continuación	7.42	8.39	23.5	-0.423
-Sin error	7.42	8.39	23.5	-0.423

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Dada la ausencia de diferencias significativas entre los resultados de los dos grupos de sujetos, nos limitaremos a comentar algunas características que se desprenden de los rangos medios obtenidos.

Por una parte, seguimos constatando una distribución equitativa entre el uso de los tipos de oraciones; por otra parte, las escasas diferencias existentes en razón del sexo nos indican que los niños alcanzan rangos medios superiores en la mayor parte de las oraciones, pero, de la misma forma, también superan a las niñas en las que contienen errores gramaticales. Junto a esto se pone de manifiesto, asimismo, que los niños suelen expresar sus enunciados simples utilizando, más que las niñas, un sólo elemento, al mismo tiempo que «completan» sus mensajes con nuevas estructuras (utilizan más oraciones «de continuación»); las niñas, sin embargo, organizan sus producciones en torno a oraciones completas y en segundo lugar mediante oraciones formadas sólo por complementos.

La diferenciación efectuada entre las oraciones dependientes suministró los siguientes resultados:

Tabla VIII.B.112: U de Mann-Whitney entre los tipos de oraciones dependientes: a) niñas (n=6); b) niños (n=9)

TIPOS	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	NIÑAS (n=6)	NIÑOS (n=9)		
Depend. del examinador	8.25	7.83	25.5	-0.178
-[DE,1SCJ]	8.75	7.5	22.5	-0.553
-[DE,1SCJ;0]	8.42	7.72	24.5	-0.31
Depend. del niño	8.17	7.89	26	-0.121
-[DN,1CCJ]	8.08	7.94	26.5	-0.643
-[DN,1CCJ;0]	8.33	7.78	25	-0.267
-[DN,1CA]	8.92	7.39	21.5	-0.719
-[DN,1CA;0]	8.58	7.61	23.5	-0.464

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.B.113: U de Mann-Whitney entre las oraciones incluidas en las estructuras dependientes: a) niñas (n=6); b) niños (n=9)

NÚMERO DE ORACIONES	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	NIÑAS (n=6)	NIÑOS (n=9)		
Depend. del examinador				
-[DE1]	8.42	7.72	24.5	-0.3
-[DE2]	7.5	8.33	24	-0.416
Dependientes del niño				
-[DN1]	8.08	7.94	26.5	-0.061

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

La tabla VIII.B.112 refleja claramente cómo las niñas recurren más que los niños a las oraciones dependientes, aunque la comparación entre los rangos medios no llega en ningún caso a alcanzar significación estadística.

No obstante, ambos grupos coinciden en utilizar sus propias producciones como referentes a partir de los cuales elaboran y conectan gramaticalmente otra oración, ya que los rangos medios más altos se encuentran entre las oraciones dependientes del niño, en un caso utilizando una conjunción coordinada adversativa (las niñas) y en otro por medio de una conjunción coordinada copulativa (los niños).

Centrándonos ahora en los datos recogidos en la tabla VIII.B.113 observamos, sin embargo, que en las oraciones dependientes del examinador formadas por dos proposiciones, la situación se invierte en el sentido de que los niños obtienen un rango medio superior. Este dato nos permite completar la información de la tabla anterior tomando en consideración el hecho de que, si bien las niñas utilizan más oraciones dependientes del examinador que los niños, tales oraciones están formadas exclusivamente por una proposición.

En el uso de los distintos tipos de oraciones múltiples, la comparación efectuada proporcionó la siguiente información:

Tabla VIII.B.114: U de Mann-Whitney entre los tipos de oraciones múltiples: a) niñas (n=6); b) niños (n=9)

TIPOS	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	NINIAS (n=6)	NINIOS (n=9)		
Coordinadas	8.58	7.61	23.5	-0.414
Coordinadas independ.	8.5	7.67	24	-0.355
-[CC;I,CJ]	6.42	9.06	17.5	-1.161
-[CC;I,CJ;0]	7.17	8.56	22	-0.611
-[CC;I,CJ;1]	6.5	9	18	-1.516
-[CC;I,CJ;2]	7.25	8.5	22.5	-0.691
-[CC;I,A]	8.17	7.89	26	-0.125
-[CC;I,A;0]	8.25	7.83	25.5	-0.19
-[CC;I,Y]	9.17	7.22	20	-0.836
-[CC;I,Y;0]	10.08	6.61	14.5	-1.499
-[CC;I,Y,CJ]	8.17	7.89	26	-0.132
-[CC;I,Y,CJ;0]	9.08	7.28	20.5	-1.097
Subordinadas	9.17	7.22	20	-0.834
Subordinadas independ.	9.08	7.28	20.5	-0.769
-[CS;I,Y]	6.5	9	18	-1.225
-[CS;I,Y;0]	7	8.67	21	-0.797
-[CS;I,A]	9.33	7.11	19	-1.076
-[CS;I,A;0]	9.33	7.11	19	-1.076
-[CS;I,CJ]	9.83	6.78	16	-1.32
-[CS;I,CJ;0]	9.08	7.28	20.5	-0.796
-[CS;I,R]	9.58	6.94	17.5	-1.187
-[CS;I,R;0]	9.42	7.06	18.5	-1.059
-[CS;I,P]	7.42	8.39	23.5	-0.435
-[CS;I,P;0]	7.83	8.11	26	-0.124
Coord. + subord. independ.	8.75	7.5	22.5	-0.571
Subord. + coord. independ.	6.67	8.89	19	-0.978

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Tabla VIII.B.115: U de Mann-Whitney entre el número de proposiciones incluidas en las oraciones múltiples: a) niñas (n=6); b) niños (n=9)

NÚMERO DE PROPOSICIONES	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	NIÑAS (n=6)	NIÑOS (n=9)		
Coordinadas				
-[CC;I2]	8.83	7.44	22	-0.593
-[CC;I3]	8.08	7.94	26.5	-0.062
Subordinadas				
-[CS;I2]	9.33	7.11	19	-0.961
-[CS;I3]	9.08	7.28	20.5	-0.843
Coordinadas + subordinadas				
-[CCS;I3]	8.83	7.44	22	-0.653
Subordinadas + coordinadas				
-[CSC;I3]	6.25	9.17	16.5	-1.394

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

En la elaboración de las oraciones múltiples los niños y niñas de la muestra exhiben algunas diferencias, aunque el contraste entre sus puntuaciones no es significativo. En función de los valores de Z las diferencias se manifiestan, sobre todo, en las oraciones coordinadas copulativas con error de concordancia, en las cuales los niños parecen tener más dificultades, así como en las yuxtapuestas elaboradas correctamente, donde también se aprecia una alta diferencia entre el rango medio obtenido por las niñas y por los niños; en las oraciones subordinadas, el valor superior de Z se corresponde con la puntuación de los niños en las oraciones yuxtapuestas.

Con referencia al uso de los distintos tipos de oraciones múltiples, los rangos medios de las niñas son, globalmente, superiores a los de los niños, salvo en las oraciones de tres proposiciones que utilizan nexos subordinantes en primer lugar y coordinantes en segundo lugar. No obstante, cuando nos detenemos en los rangos medios obtenidos en las diferentes combinaciones detectamos algunas variaciones y preferencias en cada uno de los grupos. Así, en las oraciones coordinadas, las niñas puntúan menos que los niños en las que usan nexos copulativos, pero sobresalen en el uso de la yuxtaposición; los niños, sin embargo, destacan en el uso de conectores copulativos.

En las oraciones subordinadas existe más variación. En este caso las niñas tienen rangos medios inferiores que los niños en las yuxtapuestas y en las unidas por medios de preposiciones, manteniendo su superioridad en el resto de combinaciones.

Respecto a los errores observamos, de nuevo, divergencias, ya que los niños presentan mayores dificultades en las oraciones coordinadas mientras que las niñas las reflejan en las subordinadas.

En relación con el número de proposiciones contenidas en las oraciones múltiples, la tabla VIII.B.115 confirma lo que hemos comentado, en el sentido de que se vuelve a poner de manifiesto la superioridad de las puntuaciones de las niñas frente a las de los niños. Quizás, lo único que nos permite añadir los datos de esta tabla sea que, en general, en esta evaluación las niñas continúan utilizando preferentemente oraciones coordinadas y subordinadas de dos proposiciones y los niños, por el contrario, obtienen valores más altos en las de tres proposiciones.

Por último, y en relación a las dificultades gramaticales en cada una de las categorías lingüísticas, los resultados hallados fueron los siguientes:

C. DISTRIBUCIÓN DE ERRORES :

Tabla VIII.C.116: U de Mann-Whitney entre los errores producidos en los diferentes tipos de oraciones: a) niñas (n=6); b) niños (n=9)

TIPOS	RANGOS MEDIOS PARA LOS NIVELES DE VI		U	Z
	NIÑAS (n=6)	NIÑOS (n=9)		
Simple	6.58	8.94	18.5	-1.011
Dependientes	8.25	7.83	25.5	-0.196
Múltiples	8.67	7.56	23	-0.474

*= p 0.05; **= p 0.01; ***= p 0.001

Los resultados de esta tabla contradicen, de alguna forma, lo que hemos venido afirmando hasta el momento, puesto que en dos de las tres categorías aparecen más errores en el grupo de las niñas. De hecho, los rangos medios aumentan en este grupo conforme se complejizan

las estructuras, fenómeno que se invierte en el caso de los niños, para quienes el programa de intervención contribuyó a reducir los errores en las oraciones múltiples.

Relacionando los resultados obtenidos por la muestra a partir de su diferenciación en función del sexo volvemos a observar, como dato más significativo, que en esta evaluación las puntuaciones de los niños y de las niñas son bastante similares, lo cual nos sugiere que el programa de intervención fue aprovechado por igual en los dos grupos. Las pequeñas diferencias detectadas entre ellos pueden justificarse por las preferencias manifestadas, en uno y otro caso, en el uso de determinadas estructuras.

Como resultado de todos estos análisis podemos concluir que el programa de intervención aplicado produjo efectos similares en la muestra, aun teniendo en cuenta las variables independientes asociadas a ella. No obstante, siendo muy precisos en la interpretación de los datos, parece ser que las mayores variaciones en los contrastes efectuados se localizan en el comportamiento de los sujetos atendiendo a la edad cronológica.

Capítulo IX

Discusión

En cualquier investigación, el capítulo de discusión de los resultados es muy importante, puesto que a través de él se puede observar tanto si se confirman o refutan las hipótesis formuladas al comienzo de la misma como si los resultados obtenidos coinciden o sirven para apoyar algunos de los presupuestos contemplados en el marco teórico.

En nuestra investigación, sin embargo, encontramos muchas dificultades para hacer corresponder nuestros hallazgos con los de otros trabajos, debido, precisamente, a la escasez de los mismos.

Como hemos expresado en distintos momentos a lo largo de esta tesis, la dimensión morfosintáctica del lenguaje oral ha sido una parcela poco estudiada en las edades y en sujetos de las características que nosotros hemos considerado. En nuestro país, los pocos estudios existentes han abordado este tema desde una perspectiva evolutiva, aportando datos acerca de las edades en las que normalmente se adquieren los distintos rasgos y elementos de la gramática; casi todos se basan en el seguimiento de un sólo sujeto durante un tiempo determinado (Hernández Pina, 1984; López Ornat, 1992) o bien estudian más sujetos, pero de un mismo intervalo de edad (Shum, Conde y Díaz, 1989; Aguado, 1995). En el campo de las dificultades lingüísticas, los trabajos de Serra y sus colaboradores son los que más se acercan a la población que hemos estudiado nosotros, aunque en su caso los niños presentan un nivel de severidad bastante mayor.

La evaluación e intervención en las dificultades lingüísticas no han sido, pues, temas de interés prioritario entre los investigadores españoles, y, menos aún, los retrasos en el desarrollo gramatical.

Se da la circunstancia, además, de que la propia evolución y superposición de modelos explicativos producidos en el seno de las disciplinas más relacionadas con el lenguaje en lo que se refiere a la concepción y adquisición del lenguaje, así como a las causas y manifestaciones de los trastornos ha dado lugar a que clínicos e investigadores tengan que pronunciarse o tomar la decisión de elegir entre varios acercamientos posibles en la evaluación e intervención de los desórdenes lingüísticos.

En el plano estrictamente morfosintáctico las opciones más importantes se sitúan, con respecto a la evaluación, en la dicotomía entre el uso de procedimientos estandarizados, como los tests, y los no estandarizados, como por ejemplo las muestras de lenguaje y las tareas de elicitación.

El uso de los tests ofrece, desde nuestro punto de vista, las ventajas de garantizar un control riguroso de las variables que pueden influir en el rendimiento de los sujetos, además de permitir la comparación entre el funcionamiento del sujeto evaluado con un grupo normativo de su edad y/o nivel, y ofrecer, asimismo, la posibilidad de ser empleado como herramienta de control intrasujeto en los casos en los que se quiera determinar el grado de consolidación o dominio de los aspectos trabajados en un programa de intervención.

Frente a los tests, el empleo de las muestras de lenguaje en la evaluación de la morfosintaxis parece garantizar una observación más ecológica del lenguaje que utiliza el niño y aporta, por tanto, una información más rica y fidedigna. No obstante lo anterior, su uso continúa presentando algunos inconvenientes, como por ejemplo, el de carecer de un criterio claro a la hora de segmentar el discurso para determinar la unidad de análisis o el del establecimiento de algunos parámetros que otorguen la necesaria fiabilidad que debe acompañar al proceso de interpretación de las producciones de los niños.

En el terreno de la intervención el debate se produce, sobre todo, en la determinación del contexto más apropiado para la enseñanza. En este caso creemos que la discusión se centra, fundamentalmente, entre la conveniencia de desarrollar la intervención en un contexto o ambiente de tipo clínico, con una estructuración previa de la situación de aprendizaje y del papel del terapeuta, junto a un control de los estímulos, refuerzos, materiales, etc., frente a las posibilidades que ofrece el contexto escolar, en el cual se puede plantear una integración del programa en la propuesta curricular del área de lenguaje y utilizar al profesor como agente de intervención, o bien mantener un acercamiento más especializado donde el logopeda o psicopedagogo (coordinando su actuación con el profesor) intervenga directamente con el niño o grupo de niños en la solución de los posibles problemas.

Nos enfrentamos, pues, a un panorama si no confuso, al menos, bastante difuso desde el mismo momento en que nos planteamos abordar este campo de estudio y mentiríamos si dijéramos que ello no nos ha producido, en todo momento, una sensación de inseguridad, de desamparo y, al mismo tiempo, de osadía en las decisiones que tuvimos que ir tomando durante su desarrollo.

A pesar de esto, en la decisión final acerca de su realización pudo más la necesidad de contemplar en nuestro proyecto todos los componentes del lenguaje (fonología, morfosintaxis, pragmática y semántica) que el hecho de que hubiesen investigaciones y propuestas anteriores que nos sirvieran de fundamento y referente en las que apoyar los resultados de algunos de ellos. Siempre pensamos, en cualquier caso, que con este trabajo podemos aportar un grano de arena a partir del cual se dé la oportunidad para que, más adelante, sea mejorado o refutado por nosotros mismos o por otros investigadores.

Nuestra discusión del trabajo se verá afectada, por tanto, por estos condicionantes. No obstante, intentaremos apoyar y relacionar los datos obtenidos con los aportados por otros autores e investigaciones que, a nuestro juicio, han abordado los temas de evaluación e intervención en niños con retraso de lenguaje.

La adopción de la muestra de lenguaje como instrumento de obtención de información fue, desde nuestro punto de vista, una decisión acertada. Aunque ya hemos hecho referencia a las ventajas e inconvenientes que su uso lleva consigo, seguimos opinando que, al menos en el campo gramatical, es un buen instrumento cuando lo que se pretende es conocer la competencia morfosintáctica de los sujetos y cómo la utilizan en la práctica comunicativa. Nos parece, sin embargo, que habría que ir solucionando los temas que todavía siguen pendientes y llegar a un consenso mayor en cuestiones que atañen a la representatividad numérica y contextual, el establecimiento de criterios que ayuden a asegurar la fiabilidad de las transcripciones, etc., ya que la ausencia de criterios firmes puede dar lugar a que, a la larga, se haga un uso indiscriminado que termine poniendo en cuestión los datos que se obtienen con su empleo.

Con respecto al procedimiento seguido en el análisis de las estructuras lingüísticas, el seguimiento de las recomendaciones de Crystal, Fletcher y Garman (1983), en cuanto a recurrir a una metodología de corte cualitativo más que a medidas o índices cuantitativos del tipo de la

longitud media de enunciados, nos parece, asimismo, una necesidad ya probada por numerosas investigaciones que debe tener más repercusiones en la práctica de la evaluación.

En nuestra opinión, la longitud media de enunciados puede ser una medida más y, como tal, puede ser incluso útil para determinados casos y finalidades, pero no para utilizarse como criterio diagnóstico, de detección de dificultades o de determinación de complejidad estructural. Como ya manifestaban los autores mencionados, y posteriormente han hecho otros (Klee y Fitzgerald, 1985; Lahey, 1988; Miller, 1991), la principal limitación de este índice es que no aporta información que ayude al logopeda o psicopedagogo a conocer la dirección y contenidos que deben plantearse en la intervención. Por otra parte, el hecho de que algunos sujetos tengan una longitud media equivalente o similar tampoco nos aporta información sobre si la competencia comunicativa de esos sujetos es la misma o, como indica Mayor (1994), el aumento de la longitud media de enunciados no supone necesariamente un mayor nivel de complejidad estructural.

En relación con esto nos gustaría comentar, además, que aunque se han hecho adaptaciones de este índice a la gramática de nuestra lengua (Siguán, 1986 y Clemente, 1995), el hecho de que el referente utilizado para realizar el cálculo sea el concepto de *enunciado* (término ambiguo desde la misma lingüística) puede condicionar el resultado del mismo, salvo que se asegure que se comparten los mismos criterios a la hora de su determinación.

Por los argumentos expresados, en nuestro trabajo decidimos utilizar otro sistema y, siguiendo la sugerencia de Crystal, Fletcher y Garman (19893), comenzamos por la identificación de los tipos de oraciones utilizados por los niños y efectuamos sobre ellos distintos análisis en cuanto a su estructura, complejidad, integridad y corrección gramatical.

La información obtenida por este medio ha satisfecho, en líneas generales, nuestro objetivo fundamental respecto a la evaluación; esto es, realizar una aproximación descriptiva sobre la capacidad de estructuración sintáctica que tienen los niños estudiados. En este sentido, hemos podido conocer (a grandes rasgos) el grado de elaboración de las oraciones producidas por los niños, así como la cantidad y características de los errores que producen y en qué tipo de oraciones se cometen; por lo tanto, de acuerdo con las indicaciones de Lahey (1988), hemos podido constatar lo que los niños pueden hacer con el lenguaje (en el plano gramatical) y lo que aún les queda por conseguir o superar de este aprendizaje.

Otro aspecto que nos gustaría subrayar de los análisis realizados, por considerarlo adecuado para conocer en toda su amplitud la capacidad pragmático-gramatical de los sujetos, es la conveniencia de estudiar tanto las categorías y variables más relacionadas con aspectos «pragmáticos» (características y tipo de participación) como las características internas de las oraciones emitidas, ya que de esta manera se puede observar la capacidad de los niños para conseguir la meta pragmática que pretende toda expresión utilizada en un contexto conversacional, así como los aspectos que interfieren en dicho proceso.

No podemos omitir, en este espacio de autoevaluación del procedimiento seguido en los análisis lingüísticos, un comentario acerca de las lagunas o deficiencias que encontramos en nuestra propuesta. Así, nos parece que ha faltado una profundización en determinados aspectos que hubieran enriquecido la información obtenida, como, por ejemplo, un análisis más pormenorizado de los tipos de errores y de las autocorrecciones o *mazes* (en la dirección apuntada por Aguado, 1995 y Serra, 1993,1997), un análisis de la estructura interna de los sintagmas nominales y verbales, así como de algunas categorías gramaticales, como los verbos, cuya densa morfología proporciona, en nuestra lengua, una fuente de datos importante acerca del progresivo dominio del sistema gramatical adulto.

Nos planteamos, igualmente, que quizás hubiera sido necesario utilizar, junto a la muestra de lenguaje, una prueba de elicitación que complementara la información suministrada por la muestra de lenguaje.

Entrando ya en la discusión de los resultados obtenidos podemos decir, en función de la información proporcionada por la evaluación inicial, que la muestra partía de un nivel de desarrollo equivalente en los aspectos o variables dependientes consideradas, ya que las variables independientes no tuvieron grandes consecuencias diferenciadoras en el rendimiento de los niños.

Así, su perfil inicial, en lo que respecta a las características de la participación, puso de manifiesto, en primer lugar, una adecuada capacidad de implicación en las situaciones de interacción, aunque también se reflejan sus principales dificultades. Éstas se advierten, fundamentalmente, en la proporción de errores y oraciones incompletas, así como en el uso y alcance que hacen del lenguaje oral como instrumento de comunicación.

En esta valoración inicial nos interesa destacar un dato del cual nos sentimos responsables y no sabemos hasta qué punto ha limitado la información obtenida. Nos referimos a la decisión tomada acerca del establecimiento de un criterio de representatividad de las oraciones, y que nosotros situamos en una frecuencia de diez apariciones en el total de la muestra (véase el capítulo VI, en el cual se argumentan los motivos de tal decisión) para realizar los análisis lingüísticos. Otros autores (Hernández Pina, 1984; López Ornat, 1992; Aguado, 1995), por ejemplo, contabilizan todas las realizaciones de los niños independientemente de su frecuencia de aparición. Esta disparidad de criterios nos hace dudar de la oportunidad de la decisión tomada, sobre todo porque ha podido llevar consigo una pérdida de información acerca de si esas otras oraciones se producen con menos frecuencia porque los niños tienen más dificultades en su formulación o bien por otras razones.

Hecha esta salvedad, el rendimiento de los alumnos en la evaluación inicial nos hace pensar que nos encontramos con niños con un retraso lingüístico a los que Bishop (1987) y Aguado (1988) situarían en el extremo izquierdo del *continuum* de dificultad del que ellos parten, correspondiéndose con sus manifestaciones más leves. Se trata de niños que se adaptan y responden en una situación de diálogo, pero que los escasos recursos lingüísticos que tienen derivan en una participación verbalmente pobre, con enunciados de pocos elementos y gramaticalmente simples. Consiguen, sin embargo, garantizar el flujo comunicativo utilizando estrategias de tipo pragmático como la deixis, señalizaciones y gestos.

Encontramos, pues, una correspondencia entre nuestros resultados y las conclusiones de Estienne (1988) y Serra (1991), quienes afirman que los niños con retraso del lenguaje son, en general, buenos comunicadores en el sentido de que, aunque cometen errores en sus producciones lingüísticas, suelen recurrir a claves gestuales o a elaboraciones gramaticalmente reducidas y simples para suplir sus limitaciones. Así, tomando en consideración la diferencia establecida por Serra (1991), describiríamos a nuestros sujetos como *hipoverbales* o *mesurados*.

Los mecanismos de estructuración morfosintáctica también concuerdan, en general, con los expresados por Monfort (1988) y Miller (1991), en cuanto al uso de estructuras simples y de pocos elementos, junto a los errores de concordancia como las dificultades más notorias en la formulación de las oraciones. El menor uso de las oraciones múltiples ocasiona que la aparición de

errores sea también menor; en ellas hay que subrayar el abuso de la partícula «y» como comodín y manera de garantizar la continuidad de la comunicación, cuestión que ya habían señalado Crystal, Fletcher y Garman (1983). Dentro de las oraciones subordinadas, las yuxtaposiciones, la conjunción subordinante «porque», la preposición «para», el relativo «que» y algunos adverbios son los nexos utilizados mayoritariamente, todos ellos empleados como modo de conectar oraciones que están integradas, sobre todo, por dos proposiciones.

La influencia de la zona y el sexo no parece ser un determinante importante de variación entre los niños y niñas estudiados, ya que en pocas ocasiones originan diferencias significativas entre ellos.

En relación a la *zona* nos gustaría matizar el alcance con que han de tomarse los resultados obtenidos. Teniendo en cuenta que no hemos realizado un estudio sociolingüístico, no pretendemos utilizar nuestros resultados como base para pronunciarnos en torno a las distintas interpretaciones que se le han dado al peso y consecuencia de los aspectos socioculturales en el desarrollo del lenguaje. Los niños de nuestra muestra, aunque proceden y se desarrollan en zonas geográficas que tradicionalmente presentan diferencias socioculturales, comparten la característica de pertenecer a una clase social baja. Para nosotros esta situación es la que puede explicar la ausencia de grandes diferencias entre ambas zonas, en el sentido de que sean factores «microsociales» (actuaciones socializadoras tempranas, estilos de enseñanza del adulto, uso del lenguaje en su medio familiar, etc.) los responsables del desarrollo lingüístico alcanzado por los sujetos. De acuerdo con esta idea, consideramos que nuestros datos deben conducir hacia una reflexión sobre la necesidad de que la escuela se haga eco de esta situación y, en consonancia con lo que sugiere Mayor (1994), contribuya a reducir las diferencias educativas que afectan negativamente a los niños que presentan un desarrollo lingüístico funcionalmente pobre.

Con respecto al *sexo*, aunque observamos algunas diferencias entre los niños y las niñas, es raro que destaque alguna significación estadística que nos permita atribuir mejores habilidades lingüísticas a unos o a otros. En este caso, nuestros resultados concuerdan con los revisados por Clemente (1995), en el sentido de que las niñas y los niños difieren en algunos

aspectos (probablemente por cuestiones ligadas a factores de crianza), pero que no se puede hablar todavía de una relación de causa-efecto.

El peso ejercido por la variable *edad* nos merece un análisis más detenido por ser uno de los indicadores asociado normalmente al progreso y corrección lingüísticas. En este sentido, el rendimiento de los niños de nuestra muestra nos afianza en la consideración de que sus características se corresponden con la de niños con retraso de lenguaje, ya que apenas aparecen diferencias significativas entre los distintos grupos distribuidos en función de la edad cronológica. No sólo ocurre esto, sino que son precisamente los niños de seis años los que parecen manifestar más dificultades, atendiendo a sus valores en las oraciones incompletas y con errores; en concreto, los errores en este grupo aparecen (en mayor proporción que en los grupos de menor edad) tanto en las oraciones simples como en las múltiples.

En relación con la variable *edad* y el tipo de errores observamos además un fenómeno que debe destacarse. Los niños de cuatro y cinco años cometen, mayoritariamente, errores de concordancia, mientras que entre los niños de seis años sobresalen, por encima de aquellos, los errores definidos como «otros», que recogen incorrecciones gramaticales debidas, principalmente, a adición o supresión de elementos o bien a alteraciones en el orden de los mismos que dificultan la comprensión del mensaje.

Desde nuestro punto de vista, esto es un signo más que pone en evidencia la necesidad de una intervención lo más temprana posible, entendiendo que la no superación de dificultades que en principio pueden explicarse en términos de retraso estrictamente temporal (como en el caso de la concordancia gramatical) puede derivar en errores más estructurales que afectan a la competencia comunicativa.

De los resultados de los análisis comparativos entre la evaluación inicial y final (después de la aplicación del programa), lo primero que destacaríamos es el hecho de que un programa que definíamos como interactivo, estimulador y que intentaba primar lo comunicativo por encima de otras cuestiones más formales, produce, en efecto, un resultado positivo en cuanto a la participación de los escolares en las situaciones de comunicación y lenguaje, dando lugar a un mayor volumen de oraciones completas e inteligibles, en detrimento de recursos más primarios

como gestos o señalizaciones. No sólo se produce una mayor cantidad de oraciones, sino que los niños mejoran su capacidad de formulación y grado de elaboración, comprobándose por el menor uso que hacen de las vacilaciones, interrupciones o autocorrecciones (*mazes*), así como por el incremento de las oraciones complejas. El descenso en los valores de los *mazes* nos conduce a pensar que nuestro programa ha contribuido al desarrollo metalingüístico, suministrando una mayor conciencia morfosintáctica en el control de la información, análisis y elaboración, con unas consecuencias directas en la producción. La mayor cantidad y variación de combinaciones producidas en las oraciones complejas puede interpretarse como que los niños han madurado en su desarrollo, sintiéndose más seguros de su capacidad de comunicación. Se atreven, por tanto, a hablar más y a otorgarle más funciones a los términos empleados. Estos resultados nos llevan a considerar que se cumplen la primera y tercera hipótesis de nuestra investigación.

No nos atrevemos, sin embargo, a deducir de lo anterior que los niños han *dominado* todas las categorías y estructuras que utilizan. Teniendo en cuenta que en la segunda evaluación aparecen las mismas estructuras que en la primera, y que de las nuevas combinaciones ninguna llega a alcanzar la frecuencia de diez realizaciones, interpretamos el progreso sobre la base de que el trabajo desarrollado les afianzó su capacidad de estructurar el lenguaje, contribuyendo a un uso del sistema y categorías gramaticales para comunicar más y mejor sus mensajes. En la lógica de lo que suele ser habitual ante un aprendizaje que se inicia, lo que cabría esperar de esas nuevas formulaciones es que al principio contengan algún tipo de error y paulatinamente (siempre y cuando existan modelos correctos de referencia y el contexto educativo proporcione los medios para usar - las habilidades adquiridas) se vayan incorporando al repertorio morfosintáctico de los niños.

Otro dato que refleja el progreso de los alumnos tras la aplicación del programa se encuentra en el aumento significativo registrado en las oraciones gramaticalmente dependientes de sus propias estructuras. Para nosotros, este hecho puede ser un indicador más de una mayor conciencia morfosintáctica, ya que supone una toma de conciencia de la necesidad de explicitar o completar sus emisiones. En estos momentos los niños de nuestra muestra resuelven la situación formulando una nueva oración (conectada gramaticalmente con la anterior), pero en un nuevo turno conversacional; quizás el paso siguiente sería emitir dicha oración compleja en un solo turno.

Es interesante observar, asimismo, que el programa ofrece ganancias no sólo en la

cantidad de oraciones complejas, sino en la longitud de las mismas. Los análisis de frecuencia ponen en evidencia, como preveíamos en las hipótesis cuarta y octava de nuestro trabajo, que un programa que incitara y facilitara los medios para utilizar el lenguaje oral redundaría tanto en la riqueza como en la variedad de combinaciones producidas.

Nuestros resultados, sin embargo, no nos permiten confirmar íntegramente las hipótesis quinta y sexta. Las ganancias obtenidas entre los sujetos de cuatro y cinco años nos sugieren que, efectivamente, estos sujetos se benefician de un programa integrador, pero dado que no hemos realizado un estudio comparativo del rendimiento de esos sujetos con un programa específico de intervención morfosintáctica, unido a los escasos cambios encontrados en el grupo de seis años, nos lleva a concluir que no podemos validar dichas hipótesis en los términos en los que fueron planteadas.

Con esa misma prudencia debemos interpretar nuestra sexta hipótesis. En esta investigación, el agrupamiento heterogéneo no parece haber afectado negativamente al rendimiento de los sujetos, pero tampoco tenemos indicadores precisos que nos permitan asegurar que las ganancias son mayores con este tipo de agrupamiento.

Hasta ahora hemos hecho una valoración global de la bondad del programa en el conjunto de la muestra, atendiendo, sobre todo, al grado de cumplimiento de las hipótesis. Nos gustaría, igualmente, poner de manifiesto las diferencias encontradas entre ellos.

Así, los resultados apuntan hacia una mayor efectividad del programa en los sujetos de cuatro y cinco años; se observa, igualmente, mayores ganancias en los niños residentes en la zona rural, así como un mejor rendimiento global en el grupo de sexo femenino frente a sus pares masculinos. Estas diferencias pueden explicarse (además de por la lógica heterogeneidad y diversidad de los sujetos) por otras variables personales y educativas que no hemos tenido en cuenta en esta investigación, como, por ejemplo, estilo de aprendizaje de los niños, competencia cognitiva, papel del *input* en el contexto familiar, estilo lingüístico y comunicativo del profesor, etc.

La extrapolación de los resultados y la comparación intersujetos de nuestro propio estudio hay que hacerla con precaución, pues es difícil ser categóricos afirmando que los sujetos tienen el mismo nivel de desarrollo o que este programa tendrá resultados similares en otros casos. No obstante, en líneas generales, la propuesta de evaluación y de intervención ha cubierto

satisfactoriamente gran parte de los objetivos perseguidos al comienzo de esta tesis.

Capítulo X

Conclusiones

Una vez realizada la interpretación y discusión de los resultados obtenidos en esta investigación, pasamos a enumerar de forma resumida los hallazgos más importantes a los que hemos llegado. Debemos aclarar que las conclusiones que vamos a presentar no pretenden ser categóricas ni definitivas hasta que no sean verificadas por investigaciones posteriores que le otorguen la consistencia necesaria, pero creemos que, al menos, sirven de punto de partida para profundizar más en el estudio del desarrollo morfosintáctico de los niños y niñas con dificultades lingüísticas.

Hechas estas aclaraciones, pasamos a exponer las conclusiones más relevantes a las que hemos podido llegar una vez finalizada la presente investigación.

En primer lugar, el programa de intervención en el lenguaje oral «Acentejo» propició, en la parcela morfosintáctica, un mayor uso del lenguaje oral como forma de comunicación.

En segundo lugar, el aumento global del volumen de lenguaje utilizado tiene su reflejo más directo en las oraciones simples organizadas estructuralmente en torno a los órdenes «sujeto-verbo-complemento», «sujeto-complemento» y «verbo-complemento», así como en las oraciones múltiples enlazadas por conjunciones copulativas y subordinantes.

En tercer lugar, el programa implementado contribuyó a una mejora y a un mayor desarrollo de la competencia morfosintáctica de los sujetos, evidenciados tanto por la disminución de errores como por la variación de estructuras producidas.

En cuarto lugar, el trabajo desarrollado con los sujetos contribuyó a que estos adquirieran una mayor conciencia morfosintáctica, reflejándose en el menor uso de reparaciones y reformulaciones de su discurso.

En quinto lugar, el programa respondió mejor a las necesidades de los niños de cuatro y cinco años que a las de los escolares de seis años.

En sexto lugar, no se consiguió que los niños y niñas ampliaran el repertorio de nexos en la formulación de oraciones subordinadas, quedando reducidos a los que expresan causalidad, finalidad y, en menor proporción, aclaración y temporalidad.

En séptimo lugar, el programa contribuyó a que los sujetos explicitaran mejor sus intervenciones lingüísticas, comprobándose por el aumento significativo del número de elementos integrados en las frases.

Capítulo XI
Reflexiones para una
psicopedagogía
del lenguaje oral

Al finalizar este trabajo queremos dejar constancia de una serie de ideas que, a lo largo de esta investigación, nos hemos ido planteando.

Durante este tiempo hemos podido constatar que, además del consiguiente enriquecimiento científico, y a medida que profundizábamos en nuestro objeto de estudio, iban surgiendo aspectos del mismo que todavía hoy nos animan a proseguir en esta dirección.

Igualmente, este trabajo ha hecho que pensemos detenidamente acerca del papel que desempeñan los profesionales involucrados en la enseñanza e intervención del lenguaje oral.

El objeto de estudio de esta tesis, al poner en relación los campos teóricos sobre morfosintaxis, retraso de lenguaje, evaluación e intervención, junto al hecho de que se utilizó dicho conocimiento para aplicarlo a unos niños con unas realidades sociolingüísticas y escolares también concretas, proporciona muchos elementos de reflexión y pone en evidencia la necesidad de emplear las vías de la investigación que contribuyan a conocer más y mejor las características psicológicas de nuestros escolares y los medios necesarios para responder a sus necesidades de aprendizaje.

Es por ello que nos gustaría dedicar un breve espacio a señalar algunos puntos que han de ser motivo de reflexión en la labor del psicopedagogo o logopeda en las escuelas, así como sugerir lo que pueden ser futuras investigaciones en el campo gramatical infantil.

En relación con el papel y alcance que tiene el lenguaje oral en las escuelas, consideramos que a los maestros (al menos a los especialistas en educación infantil y primaria) se les debe proporcionar, desde su formación inicial, los conocimientos necesarios que les permitan detectar desajustes evolutivos más allá de lo que son las simples dislalias o problemas articulatorios, así como una información general acerca de estrategias curriculares que puedan favorecer y estimular el desarrollo del lenguaje en todas sus dimensiones.

Hemos comprobado que, en lo que se refiere a la enseñanza del lenguaje, los maestros se sienten, en muchas ocasiones, inseguros y desasistidos a la hora de incorporar a su trabajo diario los principios contenidos en la LOGSE. Ello les lleva a actuar por intuición, con escasos recursos y apoyo para poder organizar y planificar reflexivamente los aspectos que deben trabajar con los niños. En muchos casos observan que determinados alumnos no se expresan adecuadamente, pero les resulta difícil explicar la forma que adquiere dicha limitación o lo que

suelen llamar «problema de lenguaje». Estas y otras circunstancias les conduce a dos situaciones igualmente erróneas; en unos casos delegando su responsabilidad en los servicios de atención logopédica, y en otros incidiendo exclusivamente en una u otra parcela del lenguaje (normalmente el léxico, la articulación y, marginalmente, la morfosintaxis).

Esta realidad choca brutalmente con las necesidades lingüísticas de muchos escolares, quienes evidencian un retraso transitorio de su desarrollo del lenguaje y precisan de una atención temprana y enriquecedora de sus capacidades expresivas y comunicativas.

La respuesta a las necesidades de estos escolares debe ser educativa antes que reeducativa y no tiene por qué aislarse de la propuesta curricular ordinaria ofertada por el profesorado tutor.

Otro aspecto que también nos parece importante subrayar es la necesidad de un giro, o al menos una ampliación de perspectivas y tendencias, en el campo de la atención logopédica especializada. El enfoque clínico y sus consecuencias en la evaluación e intervención en las dificultades del lenguaje no se sostiene si se consideran los avances producidos en la psicolingüística y en la didáctica, por lo tanto los modelos de intervención de los profesionales que desarrollan su labor en el campo educativo y la misma administración deben ser conscientes de que la complejidad que entraña el lenguaje oral no puede ser *medida, observada* y, mucho menos, *tratada* de forma rápida y aislada de los contextos de comunicación. Debe ser, por tanto, una responsabilidad más de los miembros de los equipos y servicios de apoyo a la escuela analizar críticamente los instrumentos de trabajo logopédico y proponer, si no recursos alternativos, una adaptación de los mismos y una flexibilización de las consecuencias diagnósticas que se obtengan con su uso.

Paralelamente a las reflexiones anteriores, consideramos que desde el campo de la investigación se pueden aportar algunas soluciones a los problemas que hemos apuntado profundizando en temas como los siguientes:

- Concepto y consecuencias educativas del retraso del lenguaje.
- Influencia de variables socioambientales en el desarrollo lingüístico; como por ejemplo, la clase social, modalidades de habla, estilo lingüístico y comunicativo del profesorado, interacción en el aula, papel del *input* en el contexto familiar, etc.

- Alcance de determinadas variables individuales, como la inteligencia, estilo de aprendizaje y personalidad en la madurez lingüística y comunicativa.
- Errores morfosintácticos más frecuentes en niños con retraso de lenguaje.
- Influencia del trabajo en un componente lingüístico sobre el progreso en otras dimensiones no tratadas directamente.

Bibliografía

ABAD, F. y GARCÍA BERRIO, A. [coord.] (1982): *Introducción a la lingüística*. Madrid, Alhambra.

ACOSTA RODRÍGUEZ, V. (1987): «La evaluación del lenguaje en Educación Especial: un modelo formativo», en GARCÍA PASTOR, C. [ed.]: *La formación de los profesionales de educación especial*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

ACOSTA RODRÍGUEZ, V. (1991a): «Diseño y evaluación de programas de lenguaje», en BARROSO, E. (coord.): *Respuesta educativa ante la diversidad. Actas del Congreso Iberoamericano de Educación Especial*. Salamanca, Amarú.

ACOSTA RODRÍGUEZ, V. (1991b): «Reflexiones teórico-prácticas en la evaluación de programas de lenguaje», en LÓPEZ MELERO, M. y GUERRERO LÓPEZ, F. [coord.]: *Caminando hacia el siglo XXI; la integración escolar*. Málaga, Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga.

ACOSTA RODRÍGUEZ, V. (1991c): «Reflexiones en torno a la intervención en el lenguaje», en ORTIZ GONZÁLEZ, M^a C. (ed.): *Temas actuales de educación especial*. Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca.

ACOSTA RODRÍGUEZ, V. (1993): «La intervención temprana en el lenguaje: un acercamiento educativo», en ACOSTA, V. et alii [eds.]: *Programas de Evaluación e Intervención en Educación Especial. Actas de las VIII Jornadas de Universidades y Educación Especial*. La Laguna, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Laguna.

ACOSTA RODRÍGUEZ, V. [coord.] (1995): *Programa de intervención en el lenguaje oral "Acentejo". Un enfoque interactivo en la intervención logopédica en contextos escolares*. Las Palmas de G.C., Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

ACOSTA RODRÍGUEZ, V. [dir.] (1996a): *La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Archidona, Aljibe.

ACOSTA RODRÍGUEZ, V. (1996b): «La evaluación logopédica como proceso», en JURADO, P. [coord.]: *Les necessitats educatives: present i futur*. Barcelona, Dpt. de Pedagogia Aplicada de l'Universitat Autònoma de Barcelona.

ACOSTA RODRÍGUEZ, V. (1997a): *Manual de Logopedia. Un enfoque oral y comunicativo para profesionales que trabajan en ámbitos educativos y sanitarios*. Santa Cruz de Tenerife, Colección «Textos Universitarios» de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

ACOSTA RODRÍGUEZ, V. (1997b): «La innovación educativa en el área del lenguaje y la comunicación», en TORRES GONZÁLEZ, J.A. [coord.]: *La innovación de la educación especial. Actas de las XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, Jaén, Universidad de Jaén.

ACOSTA RODRÍGUEZ, V. *et alii* (1991): *Programas de evaluación e intervención en el lenguaje*. Informe de Proyecto de Investigación. Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de La Laguna.

ACOSTA RODRÍGUEZ, V. y cols. (1992): «La investigación en Logopedia. Un acercamiento integrador en el marco escolar», en GARCÍA PASTOR, C. [coord.]: *La investigación sobre la integración. Tópicos, aproximaciones y procedimientos*. Salamanca, Amarú.

AGUADO, G. (1988): «Retardo del lenguaje», en PEÑA CASANOVA, J. (ed.): *Manual de logopedia*. Barcelona, Masson.

AGUADO, G. (1989): *El desarrollo de la morfosintaxis en el niño*. Madrid, CEPE.

AGUADO, G. (1995): *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años. Bases para un diseño curricular en la Educación Infantil*. Madrid, CEPE.

AGUIAR, A. (1994): «Trastornos de la adquisición del lenguaje. Dislalias, déficit de lenguaje y disfasia», en AGUIAR, A.: *Psicopatología del lenguaje. Volumen II: Actividades perturbadoras, producto anormal y disfunciones*. Barcelona, PPU.

AGUINAGA, G. *et alii* (1991): *Prueba de lenguaje oral Navarra (PLON)*. Madrid-Pamplona, TEA-Fondo de Ediciones del Gobierno de Navarra.

AIMARD, P. y MORGON, A. (1986): *Aproximación metodológica a los trastornos del lenguaje del niño*. Barcelona, Masson.

AIMARD, P. y ABADIE, C. (1992): *Intervención precoz en los trastornos del lenguaje del niño*. Barcelona, Masson.

AITCHISON, J. (1992): *El mamífero articulado. Introducción a la psicolingüística*. Madrid, Alianza [4ª ed.].

AJURIAGUERRA, J. (1979): *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona, Toray-Masson.

ALCARAZ, E. (1990): *Tres paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy, Marfil.

ALLER MARTÍNEZ, C. y cols. (1991): *Juegos y actividades de lenguaje oral. Procesos didácticos*. Alcoy, Marfil.

ARNAU GRASS, J. (1984): *Diseños experimentales en Psicología y Educación*. México, Trillas.

ATKINSON, M. (1987): «Mechanisms for language acquisition: learning, parameter-setting and triggering». *First Language*, 7, pp. 3-30.

AUSTIN, J.L. (1982): *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona, Paidós.

- AYALA, C. (1988): «Evaluación de la sintaxis durante el desarrollo del lenguaje». *Parque*, 1, pp. 127-138.
- BALLESTEROS, S. y CORDERO, A. [adapt.] (1984) : *Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas de Kirk, McCarthy & Kirk*. Madrid, TEA.
- BANKSON, N.W. (1977): *Bankson Language Screening Test*. Baltimore, University Park Press.
- BATES, E. (1976): *Language and context: the acquisition of pragmatics*. Nueva York, Academic Press.
- BATES, E. (1995): «Individual differences and their implications for theories of language development», en FLECHTER, P. y MACWHINNEY, B.: *The handbook of child language*. Oxford, Blackwell.
- BATES, E. *et alii* (1983): «The social basis of language: a reassessment», en REESE, H. y LIPSETT [comp.]: *Advances in child development*. Nueva York, Academic Press.
- BAYÉS, R. [comp.] (1980): *¿Chomsky o Skinner? La génesis del lenguaje*. Barcelona, Fontanella.
- BELINCHÓN, M. (1985): «Adquisición y evaluación de las funciones pragmáticas del lenguaje: un estudio evolutivo». *Estudios de Psicología*, 19/20, pp. 35-49.
- BELINCHÓN, M. (1995): «Autonomía de la sintaxis y patologías del lenguaje: datos y controversias», en FERNÁNDEZ, M. y ANULA, A.: *Sintaxis y cognición. Introducción al conocimiento, el procesamiento y los déficits sintácticos*. Madrid, Síntesis.
- BELINCHÓN, M., RIVIÈRE, A. e IGOA, J. (1991): *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid, TROTTA.
- BELLUGI, U. (1965): «The development of interrogative structures in children's speech», en RIEGEL, K. [ed.]: *The development of language functions*. Language Development Program 8, University of Michigan.
- BELLUGI, U. y KLIMA, E. (1979): *The signs of language*. Cambridge, Harvard University Press.
- BENNET-KASTOR, T. (1988): *Analyzing children's language. Methods and theories*. Nueva York, Blackwell.
- BERKO, J. (1958): «The child's learning of english morphology». *Word*, 14, pp. 150-177.
- BERKO-GLEASON, J. [comp.] (1985): *The development of language*. Columbus, Charles E. Merrill.
- BERNÁRDEZ, E. (1994): «Nuevas perspectivas de la lingüística y la gramática para la enseñanza

de la lengua». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 2, pp. 6-14.

BERNSTEIN, D.K. y TIEGERMAN, E. (1989): *Language communication disorders in children*. Nueva York, Merrill & McMillan.

BERRY, M.: *Berry-Talbott Exploratory Test of Grammar*. Rockford.

BISHOP, D.V.M. (1983): *Test for Reception of Grammar (TROG)*. Londres, Medical Research Council.

BISHOP, D.V.M. (1992): «The biological basis of specific language impairment», en FLETCHER, P. y HALL, D.: *Specific speech and language disorders in children*. Londres, Whurr Publishers.

BISHOP, D.V.M. y EDMUNDSON, A. (1987): «Language impaired four-year-old: distinguishing transient from persistent impairment». *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 5, pp. 156-173.

BISQUERRA, R. (1987): *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSS*. Barcelona, PPU.

BLAKE, J. et alii (1993): «Evaluating quantitative measures of grammatical complexity in spontaneous speech samplers». *Journal of Child Language*, 20, pp. 139-152.

BLOOM, L. (1970): *Language development: form and function in emerging grammars*. Cambridge, MIT Press.

BLOOM, L. (1973): *One word at a time. The use of single-word utterances before syntax*. La Haya, Mouton.

BLOOM, P. (1989): «Why do children omit subjects?». *Papers and Reports on Child Language Development*, 28, pp. 57-64.

BLOOMFIELD, L. (1964): *El Lenguaje*. Lima, Universidad de San Marcos.

BOADA, H. (1986): *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Barcelona, Anthropos.

BORER, H. y WEXLER, K. (1987): «The maturation of syntax», en ROEPER, T. y WILLIAMS, E. [comp.]: *Parameter setting*. Dordrecht, D. Reidel.

BOSCH, L. y SERRA, M. (1995): *Grammatical morphology of spanish-speaking children with specific language impairment*. Dept. of Linguistics, University of Amsterdam.

BOUTON, Ch. (1976): *El desarrollo del lenguaje*. Buenos Aires, Huemul.

BOWERMAN, M. (1973): «Structural relationships in children's utterance: syntactic or semantic?», en MOORE, T.E. [ed.]: *Cognitive development and the acquisition of language*. Nueva York, Academic Press.

- BRAINE, M.D.S. (1963): «The ontogeny of english phrase structure: the first phrase». *Language*, 39, pp. 1-13.
- BRAINE, M.D.S. (1976): «Children's first word combinations». *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 41.
- BRAINE, M.D.S. y HARDY, J.A. (1982): «On what case categories there are, why they are an how they develop», en WANNER, E. y GLEITMAN, L. [comp.]: *Language Acquisition: the state of the art*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BRONCKART, J.P. (1973): «Aspect et temps. Étude de l'utilisation du temps des verbes chez l'enfant». *Revue de Psychologie et Sciences de l'Éducation*, 8, pp. 147-177.
- BRONCKART, J.P. (1978): *La génesis del lenguaje*. Madrid, Pablo del Río.
- BRONCKART, J.P. (1985): *Teorías del lenguaje*. Barcelona, Herder. [2ª ed.].
- BROWN, R. (1973): *A first language. The early stages*. Cambridge, Harvard University Press.
- BROWN, R. [ed.] (1981): *Psicolingüística*. México, Trillas.
- BROWN, R. y BELLUGI, U. (1964): «Three processes in the child's acquisition of syntax». *Harvard Educational Review*, 34, pp. 133-151.
- BROWN, R. y FRASER, C. (1964): «The acquisition of syntax», en *The acquisition of language*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 29.
- BRUMFIT, Ch. (1984): *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BRUNER, J.S. (1977): «Early social interaction and language development», en SCHAFFER, H.R. [comp.]: *Studies in mother-child interaction*. Londres, Academic Press.
- BRUNER, J.S. (1982): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza.
- BRUNER, J.S. (1986): *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona, Paidós.
- BUSH, W.J. y GILES, M.T. (1986): *Cómo desarrollar las aptitudes psicolingüísticas. Ejercicios prácticos*. Barcelona, Martínez Roca.
- BUTLER, K. (1989): «Investigación y práctica sobre el lenguaje: una contribución importante a la Educación Especial», en MORRIS, R. y BLATT, B.: *Educación Especial. Investigación y tendencias*. Buenos Aires, Médica Panamericana.
- CAMACHO, J. (1994): *Manual de uso del programa estadístico SPSS/PC+*. Barcelona, PPU.

- CANDLER, A. y KEEFE, Ch. (1988): «Identifying the learning disabled student with a language problem». *Paper presented at the Annual Convention of the Council for Exceptional Children*. Washington.
- CANTWELL, D. y BAKER, L. (1987): *Developmental speech and language disorders*. Nueva York, The Guilford Press.
- CARDONA PERA, M.C. (1997): «El papel de la comprensión en el trastorno específico de lenguaje durante una conversación». *Revista de Logopedia, Foniatría y Fonoaudiología*, XVII, pp. 93-102.
- CARROW, L. (1973): *Test for Auditory Comprehension of Language*. Nueva York, Teaching Resources.
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó.
- CASTRO DE PAZ, J.F. (1994): *Intervención en el retraso del lenguaje. Incidencia de los programas interactivos, la edad y la zona*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, Universidad de La Laguna.
- CAZDEN, C. (1983): «Adult assistance to language development: scaffolds, models and direct instruction», en PARKER, R.P. y DAVIS, F.A. [comp.]: *Developing literacy: young children's use of language*. Newark, International Reading Association.
- CHEVRIE-MULLER, C. (1997): «Trastornos específicos del desarrollo del lenguaje», en NARBONA, J. y CHEVRIE-MULLER, C. [dir.]: *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona, Masson.
- CHEVRIE-MULLER, C. et alii (1988): *Batterie d'Évaluation Psycholinguistique (BEPL)*. París, Centre de Psychologie Appliquée.
- CHILOSI, A. et alii (1991): «Alcuni aspetti dello sviluppo morfosintattico in italiano». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 22, pp. 73-97.
- CHOMSKY, N. (1970): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid, Aguilar.
- CHOMSKY, N. (1975): *Estructuras sintácticas*. México, Siglo XXI.
- CLARK, J.B. y MADISON, C.L. (1981): *Clark-Madison Test of Oral Language*. Tigard, C.C. Publications.
- CLEMENTE, M^a (1989): *Actividades para el desarrollo del lenguaje*. Salamanca, ICE de la Universidad de Salamanca.
- CLEMENTE, M^a (1991): «El lenguaje en la educación infantil». *Cuadernos de Pedagogía*, 193, pp.

73-76.

CLEMENTE, R.A., SÁNCHEZ, P. y GONZÁLEZ, A.M. (1993): «Estilo materno y adquisición lingüística infantil. El caso particular del niño sordo». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19/20, pp. 183-192.

CLEMENTE, R.A. (1995): *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Barcelona, Octaedro.

CLYDE, M. (1990): *To talk or not to talk, that is the question*. Katherine, Northern Territory Children's Services Conference.

COHEN, R. y SIEGEL, A.W. (1991) [comp.]: *Context and development*. Nueva Jersey, LEA.

COLE, K.N., DALE, P.S. y MILLS, P.E. (1990): «Defining language delay in young children by cognitive referencing: are we saying more than we know?». *Applied Psycholinguistics*, 11, pp. 291-302.

CONTI-RAMSDEN, G. y ADAMS, C. (1996): «La interacción lingüística entre padres e hijos: el caso de los niños con trastornos específicos del lenguaje». *Infancia y Aprendizaje*, 75, pp. 41-48.

COOK, T. y REICHARDT, CH. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Morata.

COOPER, J., MOODLEY, J. y REYNELL, J. (1982): *Método para favorecer el desarrollo del lenguaje*. Barcelona, Médica y Técnica.

CORTÉS, M. y VILA, I. (1991): «Uso y función de las formas temporales en el habla infantil». *Infancia y Aprendizaje*, 53, pp. 17-43.

CROMER, R. (1981): «La versión débil de la hipótesis cognitiva sobre la adquisición del lenguaje», en VV. AA.: *La adquisición del lenguaje*. Monografía de *Infancia y Aprendizaje*.

CRYSTAL, D. (1981): *Lenguaje infantil, aprendizaje y lingüística*. Barcelona, Médica y Técnica.

CRYSTAL, D. (1983): *Patología del lenguaje*. Madrid, Cátedra.

CRYSTAL, D., FLETCHER, P. y GARMAN, M. (1983): *Análisis gramatical de los trastornos del lenguaje*. Barcelona, Médica y Técnica.

CRYSTAL, D. (1987): *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge, Cambridge University Press.

DALE, P. (1989): *Desarrollo del lenguaje*. México, Trillas, [3ª ed.].

DANNEGUIN, C. (1991): «El corpus oral en la observación del lenguaje infantil». *Comunicación*,

Lenguaje y Educación, 9, pp. 117-124.

DEL RÍO, M^a J. (1993): *Psicopedagogía de la lengua oral. Un enfoque comunicativo*. Barcelona, ICE de l'Universitat de Barcelona-Horsori.

DEL RÍO, M^a J. y VILASECA, R. (1988): «Sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje», en PEÑA CASANOVA, J. (ed.): *Manual de logopedia*. Barcelona, Masson.

DEULOFEU, J. y JEANJEAN, C. (1980): «El estudio del lenguaje infantil a partir de 5-6 años». *Infancia y Aprendizaje*, 9, pp. 22-43.

DI SIMONI, F. (1978): *The Token Test for Children*. Boston, Teaching Resources.

DOLZ, J. (1985): *Psicolingüística genética*. Barcelona, Avesta.

DORE, J. (1974): «A pragmatic description of early language development». *Journal of Psycholinguistic Research*, 3, pp. 343-350.

DUBOIS, J. *et alii* (1979): *Diccionario de Lingüística*. Madrid, Alianza.

ECHENIQUE ELIZONDO, M^a T. (1982): «Psicolingüística», en ABAD, F. y GARCÍA BERRIO, A. [coord.]: *Introducción a la lingüística*. Madrid, Alhambra.

ERVIN-TRIPP, S.M. (1974): «Is second language learning like the first?». *Tesol. Quart.*, 8, pp. 111-127.

ESPIN, V. (1987): «El lenguaje del niño de seis a ocho años». *Revista de Logopedia, Foniatría y Fonoaudiología*, VII, pp. 93-109.

ESTIENNE, F. (1988): «Retraso de lenguaje, disfasia y audiomudez», en RONDAL, J. y SERON, X. [comp.]: *Trastornos del lenguaje, III. Afasias, retrasos del lenguaje, dislexia*. Barcelona, Paidós.

FARRAR, M.J. (1990): «Discourse and the acquisition of grammatical morphemes». *Journal of Child Language*, 17, pp. 607-624.

FERNÁNDEZ, M. y ANULA, A. (1995): *Sintaxis y cognición. Introducción al conocimiento, el procesamiento y los déficits sintácticos*. Madrid, Síntesis.

FERNÁNDEZ, S. (1987): *Didáctica de la gramática*. Madrid, Narcea.

FERREIRO, E. (1971): *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. París, Droz.

FEY, M.E. (1986): *Language intervention with young children*. Boston, Allyn and Bacon.

FISHMAN, J. (1979): *Sociología del lenguaje*. Madrid, Cátedra.

- FLETCHER, P. (1991): «Evidence from syntax for language impairment», en MILLER, J. (ed.): *Research on language disorders: a decade of progress*. Austin, Pro-Ed.
- FLETCHER, P. y GARMAN, M. [ed.] (1986): *Language acquisition. Studies in first language*. Cambridge, Cambridge University Press. [2ª ed.].
- FLETCHER, P. y HALL, D. (1993): *Specific speech and language disorders: correlates characteristics and outcomes*. Londres, Whurr Publishers.
- FLETCHER, P. y MacWHINNEY, B. (1995): *The handbook of child language*. Oxford, Blackwell.
- FLEXER, C. y HALLIE, S. (1993): «Use of a mild gain amplifier with preschoolers with language delay». *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 24, pp. 151-155.
- FOSTER, R., GIDDAN, J. y STARK, J. (1973): *Assessment of children's language comprehension*. Austin, Learnig Concepts.
- GALLARDO, J. y GALLEGO, J.L. (1993): *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico*. Archidona, Aljibe.
- GALLEGO ORTEGA, J.L. (1995): «La evaluación del lenguaje oral infantil». *Revista de Logopedia, Foniatría y Fonoaudiología*, XV, pp. 241-250.
- GANUZA ARTILES, C. (1990): *Desarrollo lingüístico de los preescolares canarios: un estudio diferencial*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, Universidad de La Laguna.
- GARCÍA, V. (1993): «Retraso en el desarrollo del lenguaje oral», en GALLARDO, J. y GALLEGO, J.L.: *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico*. Archidona, Aljibe.
- GARTON, A. F. (1994): *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona, Paidós.
- GARTON, A. F. y PRATT, C. (1990): «Children's pragmatic judgements of direct and indirect requests». *First Language*, 10, pp. 51-59.
- GARVEY, C. (1977): «The contingent query: a dependent act in conversation», en LEWIS, M. y ROSEMBLUM, L.A. [ed.]: *Interaction, conversation and the development of language*. Nueva York, John Wiley & Sons.
- GILI GAYA, S. (1961): *Curso Superior de Sintaxis Española*. Barcelona, Vox.
- GILI GAYA, S. (1972): *Estudios del lenguaje infantil*. Barcelona, Vox.
- GLASS, G. y STANLEY, J. (1986): *Métodos estadísticos aplicados a las Ciencias Sociales*. México, Prentice Hall.

- GOLDIN-MEADOW, S. y MYLANDER, C. (1990): «The role of parental input in the development of a morphological system». *Journal of Child Language*, 17, pp. 527-563.
- GOLINKOFF, R. y HIRSH-PASEK, K. (1990): «Let the mute speak: what infants can tell us about language acquisition». *Merrill-Palmer Quaterly*, 36, pp. 67-92.
- GONZÁLEZ, M.J. (1987): *Estudio sobre la evaluación del desarrollo fonológico realizado con niños de la provincia de Málaga*. Memoria de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Málaga.
- GROPEN, I. *et alii* (1991): «Syntax and semantics in the acquisition of locative verbs». *Journal of Child Language*, 18, pp. 115-151.
- GRUBER, J.S. (1967): «Topicalization in child language». *Foundation Language*, 3, pp. 37-65.
- HALL, D. (1992): «Early screening and intervention», en FLETCHER, P. y HALL, D. [ed.]: *Specific speech and language disorders in children*. Londres, Whurr Publishers.
- HALLIDAY, M.A.K. (1982a): *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona, Médica y Técnica.
- HALLIDAY, M.A.K. (1982b): *El lenguaje como semiótica social*. México, Fondo de Cultura Económica.
- HAMMILL, D. (1987): *Assessing the abilities and instructional needs of students*. Austin, Pro-Ed.
- HARRIS, J. (1990): *Early language development. Implications for clinical and educational practice*. Londres, Routledge.
- HAYNES, C. y NAIDOO, S. (1991): *Children with specific speech and language impairment*. Londres, McKeith Press-Blackwell.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1984): *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid, Siglo XXI.
- HJELMSLEV, L. (1971): *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid, Gredos.
- HOFF-GINGSBERG, E. (1990): «Maternal speech and the child's development of syntax: a further look». *Journal of Child Language*, 17, pp. 85-99.
- HOFF-GINGSBERG, E. y SHATZ, M. (1982): «Linguistic input and the child's acquisition of language». *Psychological Bulletin*, 92, pp. 3-26.
- HOLLAND, A. [ed.] (1984): *Language disorders in children*. Oxford, College-Hill Press.

- HOPPER, P. y CLOSS, E. (1993): *Grammaticalization*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HRESKO, W., REID, D. y HAMMILL, D.D. (1981): *The Test of Early Language Development (TELD)*. Austin, Pro-Ed.
- HYMES, D. (1972): «On communicative competence», en PRIDE, J.B. y HOLMES, J. [ed.]: *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth, Penguin.
- INGRAM, D. (1992): *First language acquisition. Method, description and explanation*. Cambridge, Cambridge University Press. [3ª ed.]
- JACKSON, C.A. (1992): «Lingüística y patología del lenguaje y del habla», en NEWMAYER, F. [comp.]: *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. El lenguaje: aspectos psicológicos y biológicos*. Madrid, Visor.
- JAMES, S.L. y KHAN, L. (1982): «Grammatical morpheme acquisition: an approximately invariant order?». *Journal of Psycholinguistic Research*, II, pp. 381-388.
- JOHNSON, W. (1973): *Problemas del habla infantil*. Buenos Aires, Kapelusz.
- JUÁREZ SÁNCHEZ, A. y MONFORT, M. (1989): *Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con dificultades*. Madrid, Santillana.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1977): «More about the same: children's understanding of post-articles». *Journal of Child Language*, 4.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1979): *A functional study of child language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- KENT, L., BASIL, C. y DEL RÍO, Mª J. (1985): *PAPEL: Programa para la adquisición de las primeras etapas del lenguaje [manual y fichas]*. Madrid, Siglo XXI.
- KERNAN, K.T. y BLOUNT, B.G. (1966): «The acquisition of spanish grammar by mexican children». *Anthropological Linguistics*, 8-IX, pp. 1-4.
- KESSEL, F. [comp.] (1988): *The development of language and language researchers*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- KLEE, T. y FITZGERALD, M. (1985): «The relation between grammatical development and mean length of utterance in morphemes». *Journal of Child Language*, 12, pp. 251-269.
- KLIMA, E.S. y BELLUGI, U. (1966): «Syntactic regularities in the speech of children», en LYONS, J. y WALES, R.J. [ed.]: *Psycholinguistics Papers, Proceedings of the 1966 Edinburgh Conference*. Edimburgo, Edinburgh University Press.
- LABOV, W. (1983): *Modelos sociolingüísticos*. Madrid, Cátedra.

- LAHEY, M. (1988): *Language disorders and language development*. Nueva York, MacMillan. [2ª ed.].
- LAHEY, M. (1990): «Who shall be called language disordered? Some reflections and one perspective», *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55, pp. 612-620.
- LECUONA NARANJO, M.P.(1991): *El lenguaje en educación infantil*. Salamanca, ICE de la Universidad de Salamanca.
- LEE, L. (1969, 1971): *Northwestern Syntax Screening Test (NSST)*. Chicago, Northwestern University Press.
- LEE, L. y CANTER, S. (1974): *Developmental Sentence Analysis (DSA)*. Evanston, Northwestern University Press.
- LEE, L. y KOENIGSKNECHT, R. y MULHERN, S. (1975): *Interactive language development teaching*. Urbana, University of Illinois Press.
- LENNEBERG, E. y LENNEBERG, E. [comp.] (1982): *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid, Alianza.
- LEONARD, B. *et alii* (1992): «Morphological deficits in children with specific language impairment: the status of features in the underlying grammar». *Language Acquisition*, 2, pp. 151-179.
- LEONARD, L. (1972): «What is deviant language?». *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 37, pp. 427-446.
- LOMAS, C. y OSORO, A. [comp.] (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós.
- LÓPEZ, A., CARRILLO, Mª R. y ROS, J.L. (1989): «Aportaciones para el estudio del lenguaje infantil en el periodo comprendido entre los veinticuatro y los treinta meses». *Cauce, revista de Filología y su didáctica*, 12, pp. 145-156.
- LÓPEZ MORALES, H. (1986): *La enseñanza de la lengua materna*. Madrid, Playor.
- LÓPEZ MORALES, H. (1989): *Sociolingüística*. Madrid, Gredos.
- LÓPEZ ORNAT, S. (1990): «La formación de la oración simple: las omisiones de categorías sintácticas S-V-O en la adquisición del español». *Estudios de Psicología*, 41, pp. 41-72.
- LÓPEZ ORNAT, S. (1992): «Sobre la gramaticalización. Prototipos de concordancia verbo-sujeto. Datos de lengua española en niños de 1'6-3'6 años». *Cognitiva*, 4, pp. 49-74.

- LÓPEZ ORNAT, S. *et alii* (1994): *La adquisición de la lengua española*. Madrid, Siglo XXI.
- LUND, N. y DUCHAN, J. (1988): *Assessing children's language in naturalistic context*. Nueva Jersey, Prentice-Hall. [2ª ed.].
- LUQUE, A. y VILA, I. (1990): «Desarrollo del lenguaje», en MARCHESI, A., PALACIOS, J. y COLL, C.: *Desarrollo psicológico y educación. I: Psicología evolutiva*. Madrid, Alianza.
- LURIA, A.R. y YUDOVICH, F. (1979): *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid, Pablo del Río.
- LYNN WARYAS, C. y STREMEL-CAMPBELL, K. (1978): «Grammatical training for the language-delayed child: a new perspective», en SCHIEFELBUSCH, R. (ed.): *Language intervention strategies*. Baltimore, University Park Press.
- MACNAMARA, J. (1972): «Cognitive basis of language learning in infants». *Psychological Review*, 79, pp. 1-13.
- MACWHINNEY, B. (1986): *The CHILDES Project. Tools for analyzing talk*. Nueva Jersey, LEA.
- MACWHINNEY, B. [comp.] (1987): *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- MACWHINNEY, B. (1988): *Child Language Analysis (CLAM)*. Pittsburgh, Carnegie Mellon University.
- MARCUS, G. *et alii* (1991): «Overregularization in language acquisition». *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57.
- MARCHESI, A., PALACIOS, J. y COLL, C. (1990): *Desarrollo psicológico y educación. III: Las necesidades educativas especiales*. Madrid, Alianza.
- MAYOR, J. y PINILLOS, J.L. (1991): *Tratado de Psicología General. Vol. VI: Comunicación y Lenguaje*. Madrid, Alhambra.
- MAYOR, Mª A. (1993): «Las dificultades del lenguaje oral en la escuela», en CARBONERO, M.A. [comp.]: *Dificultades de aprendizaje*. Valladolid, ICE de la Universidad de Valladolid.
- MAYOR, Mª A. (1994): «Evaluación del lenguaje oral», en VERDUGO, M.: *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid, Siglo XXI.
- MCCORMICK, L. y SCHIEFELBUSCH, R. (1984): *Early language intervention*. Columbus, Charles E. Merrill.
- MCDONALD, J. (1978): *Environmental Language Inventory*. Columbus, Charles E. Merrill.

- McNEILL, D. (1966a): «Developmental psycholinguistics», en SMITH, F. y MILLER, G.A. [ed.]: *The genesis of language: a psycholinguistic approach*. Cambridge, MIT Press.
- McNEILL, D. (1966b): «The creation of language by children», en LYONS, J. y WALES, R.J. [ed.]: *Psycholinguistic Papers*. Edimburgo, Edimburgh University Press.
- McNEILL, D. (1968): «On theories of language acquisition», en DIXON, T.F. y HORTON, D.L. [ed.]: *Verbal behavior and general behavior theory*. Nueva Jersey, Prentice Halls.
- McNEILL, D. (1970): *The acquisition of language. The study of developmental psycholinguistics*. Nueva York, Harper & Row.
- McNEILL, D. y McNEILL, N.B. (1968): «What does a child mean when he says "no"?», en ZALE, E.M. [ed.]: *Proceedings of the Conference on Language Behavior*. Nueva York, Appleton-Century-Crofts.
- McSHANE, J. (1980): *Learnig to talk*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MENYUK, P. (1969): *Sentences children use*. Cambridge, MIT Press.
- MENYUK, P. (1971): *The acquisition and development of language*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- MENYUK, P. (1988): *Language development: knowledge and use*. Glenview, Scott, Foresman & Company.
- MILLER, J. (1981): *Assessing language production in children*. Baltimore, University Park Press.
- MILLER, J. (1986): «Evaluación de la conducta lingüística de los niños: enfoque evolutivo del proceso de evaluación», en SCHIEFELBUSCH, R.: *Bases de la intervención en el lenguaje*. Madrid, Alhambra.
- MILLER, J. [ed.] (1991): *Research on language disorders: a decade of progress*. Austin, Pro-Ed.
- MILLER, J. y CHAPMAN, R. (1981): «The relation between age and mean length of utterance in morphemes». *Journal of Speech and Hearing Research*, 24, pp. 154-161.
- MILLER, J. y CHAPMAN, R. (1985): *Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT)*. Madison, University of Wisconsin.
- MILLER, J. y YODER, D. (1972): *Miller-Yoder Tests of Grammatical Competence*. Madison, University of Wisconsin Bookstore.
- MILLER, W. y ERVIN, S. (1964): «The development of grammar in child language», en *The acquisition of language*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 29.
- MIRAS, M. (1984): «Lenguaje y clase social en la infancia», en SIGUÁN, M.: *Estudios sobre*

psicología del lenguaje infantil. Madrid, Pirámide.

MOERK, E. (1988): «Procedimientos y procesos de aprendizaje y enseñanza del primer lenguaje». *Revista de Logopedia, Foniatría y Fonoaudiología*, VIII, pp. 72-83.

MONFORT, M. [red.] (1984): *Los trastornos de la comunicación en el niño. I Simposio de Logopedia*. Madrid, CEPE.

MONFORT, M. [red.] (1985): *La intervención logopédica. II Simposio de Logopedia*. Madrid, CEPE.

MONFORT, M. [ed.] (1986): *Investigación y Logopedia. III Simposio de Logopedia*. Madrid, CEPE.

MONFORT, M. (1988): «Disfasia infantil y afasia congénita», en PEÑA CASANOVA, J. (ed.): *Manual de logopedia*. Barcelona, Masson.

MONFORT, M. y JUÁREZ SANCHEZ, A. (1987): *El niño que habla. El lenguaje oral en el preescolar*. Madrid, CEPE.

MONFORT, M. y JUÁREZ SANCHEZ, A. (1993): *Los niños disfásicos. Descripción y tratamiento*. Madrid, CEPE.

MOORE, M.E. (1995): «Error analysis of pronouns by normal and language impaired children». *Journal of Communications Disorders*, 28, pp. 57-72.

MOREHEAD, D.M. e INGRAM, D. (1973): «The development of base syntax in normal and linguistic deviant children». *Journal of Speech and Hearing Research*, 16, pp. 330-352.

MORENO SANTANA, A. (1991): «Aportaciones de las teorías psicolingüísticas al campo de la evaluación del lenguaje», en BARROSO, E. [coord.]: *Respuesta educativa ante la diversidad. Actas del Congreso Iberoamericano de Educación Especial*. Salamanca, Amarú.

MORENO SANTANA, A. (1993): *Estudio del desarrollo morfosintáctico en niños con retraso de lenguaje*. Memoria de Licenciatura inédita. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de La Laguna.

MORENO SANTANA, A. (1994): «Una estrategia de evaluación morfosintáctica en niños con retraso de lenguaje», en VILÀ, M. [comp.]: *Atenció a la diversitat: a l'aula, a l'escola i en la transició a l'edat adulta i a la vida activa*. Girona, Facultat de Ciències de l'Educació de l'Universitat de Girona.

MORENO SANTANA, A. (1996): «Necesidades educativas específicas en el área del lenguaje: un acercamiento a la evaluación e intervención en contextos escolares», en JURADO, P. [coord.]: *Les necessitats educatives: present i futur*. Barcelona, Dpt. de Pedagogia Aplicada de l'Universitat Autònoma de Barcelona.

MORENO SANTANA, A. y ACOSTA RODRÍGUEZ, V. (1997): «El lenguaje y sus dimensiones (II). Forma del lenguaje: el contenido morfosintáctico», en ACOSTA RODRÍGUEZ, V.: *Manual de Logopedia. Un enfoque oral y comunicativo para profesionales que trabajan en ámbitos educativos y sanitarios*. Santa Cruz de Tenerife, Colección «Textos Universitarios» de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

MOSELEY, M.J. (1990): «Mother-child interaction with preschool language-delayed children: structuring conversations». *Journal of Communications Disorders*, 23, pp. 187-204.

MUÑOZ, T. (1983): «Las intenciones comunicativas de los niños: estudio de dos casos. Un enfoque pragmático». *Infancia y Aprendizaje*, 24, pp. 19-34.

MYERS, P.I. (1987): *Assessing the oral language development and intervention needs of students*. Austin, Pro-Ed.

NARBONA, J. y CHEVRIE-MULLER, C. [dir.] (1997): *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona, Masson.

NELSON, K.E. (1977): «Facilitating children's syntax acquisition». *Developmental Psychology*, 13, pp. 101-107.

NELSON, K.E. (1980): «Theories of the child's acquisition of syntax: a look at rare events and at necessary, catalytic and irrelevant components of mother-child conversation». *Annals of the New York Academy of Sciences*, 345.

NELSON, K.E. (1981): «Individual differences in language development: implications for development and language». *Developmental Psychology*, 17, pp. 170-187.

NELSON, K.E. (1988): *El descubrimiento del sentido*. Madrid, Alianza.

NELSON, K.E. y KLEECK, A. van [comps.] (1987): *Children's language*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum.

NEWBORG, J., STOCK, J.R. y WHEK, L. (1989): *Inventario de Desarrollo Battelle (BDI)*. Barcelona, Fundación Catalana para el Síndrome de Down.

NEWCOMER, P.L. y HAMMILL, D.D. (1977): *The Test of Language Development (TOLD)*. Austin, Pro-Ed.

NEWCOMER, P.L. y HAMMILL, D.D. (1982): *Test of Language Development. Intermediate*. Austin, Pro-Ed.

NEWCOMER, P.L. y HAMMILL, D.D. (1988): *Test of Language Development-2 (TOLD-2). Primary*. Austin, Pro-Ed.

- NEWMAYER, F. [comp.] (1990): *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. Teoría lingüística: fundamentos*. Madrid, Visor.
- NEWMAYER, F. [comp.] (1991a): *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. Teoría lingüística: extensiones y aplicaciones*. Madrid, Visor.
- NEWMAYER, F. (1991b): «Alcance e implicaciones de la teoría lingüística: una visión general», en NEWMAYER, F. [comp.]: *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. Teoría lingüística: extensiones y aplicaciones*. Madrid, Visor.
- NEWMAYER, F. [comp.] (1992): *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. El lenguaje: aspectos psicológicos y biológicos*. Madrid, Visor.
- NEWMAYER, F. [comp.] (1993): *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. El lenguaje: contexto socio-cultural*. Madrid, Visor.
- NICOLAU, P. (1995): «Comunicación y juego. Usos del lenguaje infantil en diferentes situaciones de juego». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 28, pp. 29-36.
- NUBIOLA, J. (1997): «Renovación en la filosofía del lenguaje: hacia una mejor comprensión de nuestras prácticas comunicativas». *Revista de Logopedia, Foniatría y Fonoaudiología*, XVIII, pp. 3-10.
- NUNAN, D. (1989): *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- OLÉRON, P. (1981): *El niño y la adquisición del lenguaje*. Madrid, Morata.
- ORTEGA OJEDA, G. (1996): *La enseñanza de la lengua española en Canarias. Algunas perspectivas*. La Laguna, Instituto de Estudios Canarios.
- OSGOOD, C., SEBEOK, T.A. y DIEBOLD, J. [ed.] (1974): *Psicolingüística*. Barcelona, Planeta.
- PADRÓN, U. (1988): *El lenguaje infantil en el municipio de La Laguna (Ciclos Inicial y Medio)*. Tesis doctoral inédita. Universidad de La Laguna.
- PANAGOS, J. y PRELOCK, P. (1982): «Comments on the interaction of syntactic and phonological disorders». *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, pp. 318-329.
- PARROTT, M. (1993): *Tasks for language teachers: a resource book for training and development*. Cambridge, Cambridge University Press.
- PATERSON, M. y GOLDING, J. (1986): «Disorders of speech and language», en BUTLER, N. y GOLDING, J. [eds.]: *From birth to five*. Oxford, Pergamon Press.
- PÁVEZ GUZMÁN, M.M. *et alii* (1983): «Evaluación del desempeño gramatical básico en niños

con retraso simple de lenguaje». *Revista de Logopedia, Foniatría y Fonoaudiología*, II, pp. 206-214.

PEÑA CASANOVA, J. (1988): *Manual de Logopedia*. Barcelona, Masson.

PEÑAFIEL, F. y TORRES, J.A. (1997): «Desarrollo lingüístico en alumnos con necesidades educativas especiales. Bases para la intervención en el nuevo modelo educativo», en TORRES GONZÁLEZ, J.A. [coord.]: *La innovación de la educación especial. Actas de las XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, Jaén, Universidad de Jaén.

PEREDA-MARÍN, S. [adapt.] (1985): *Reynell Developmental Language Scale*. Madrid, MEPSA.

PÉREZ MONTERO, C. (1995): *Evaluación del lenguaje oral en la etapa 0-6 años*. Madrid, Siglo XXI.

PÉREZ PEREIRA, M. (1988): «La atención a factores intralingüísticos en la adquisición del lenguaje». *Estudios de Psicología*, 33/34, pp. 211-227.

PÉREZ PEREIRA, M. (1989): «The acquisition of morphemes: some evidence from Spanish». *Journal of Psycholinguistic Research*, 18, pp. 289-312.

PÉREZ PEREIRA, M. (1990): «¿Cómo determinan los niños la concordancia del género? Refutación de la teoría del género natural». *Infancia y Aprendizaje*, 50, pp. 63-71.

PÉREZ PEREIRA, M. y SINGER, D. (1984): «Adquisición de morfemas en español». *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, pp. 205-222.

PÉREZ PÉREZ, E. (1997): «Cohesión y coherencia en las narraciones de niños y niñas con trastorno específico del lenguaje». *Revista de Logopedia, Foniatría y Fonoaudiología*, XVII, pp. 103-111.

PIAGET, J. (1923): *Le langage et la pensée*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

PIAGET, J. (1965): *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires, Proteo.

PIAGET, J. (1990): *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona, Crítica [2ª ed.].

PIERCE, C.S. (1933): *Collected Papers III*. Cambridge, Harvard University Press.

PIERCE, A. (1992): «The acquisition of passives in spanish and the question of a-chain maturation». *Language Acquisition*, 2, pp. 55-81.

PINKER, S. (1981): «On the acquisition of grammatical morphemes». *Journal of Child Language*, 8, pp. 477-484.

POROT, D. (1980): *Los trastornos del lenguaje*. Barcelona, Oikos-tau.

- PRIZAN, B. y WETHERBY, A. (1993): «Mejorar el lenguaje y la comunicación en el autismo. De la teoría a la práctica». *Siglo Cero*, 150, pp. 29-46.
- PUYUELO, M. (1985): «Evaluación del lenguaje de la deficiencia mental por medio de la longitud media de los enunciados verbales (LMEV)». *Revista de Logopedia, Foniatría y Fonoaudiología*, V, pp. 27-38.
- PUYUELO, M. (1994): *Evaluación de habilidades psicolingüísticas. Proceso de adaptación de una prueba psicométrica*. Tesis doctoral. Departament de Psicologia de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- PUYUELO, M. (1995): «Revisión sobre los procedimientos de evaluación del lenguaje. Historia y actualidad de los métodos de evaluación». *Revista de Logopedia, Foniatría y Fonoaudiología*, XV, pp. 76-93.
- PUYUELO, M., RENOM, J. y SOLANAS, A. (1995): «Bases para la selección y adaptación de una prueba de evaluación del lenguaje» *Revista de Logopedia, Foniatría y Fonoaudiología*, XV, pp. 94-120.
- QUILIS, A. *et alii* (1990): *Lengua Española*. Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces.
- QUINTANA ALONSO, A. (1995): *Un estudio del uso de las preposiciones en niños con retraso de lenguaje*. Memoria de Licenciatura inédita. Centro Superior de Educación, Universidad de La Laguna.
- RAMOS DÍAZ, V. (1996): *Evaluación e intervención en el retraso fonológico de escolares canarios en edades de 4 a 6 años*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, Universidad de La Laguna.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1991): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe.
- RECASENS, M. (1989): *Cómo estimular la expresión oral en clase*. Barcelona, CEAC.
- REES, N. (1986): «Pragmática del lenguaje: aplicación al desarrollo normal y deficiente», en SCHIEFELBUSCH, R.: *Bases de la intervención en el lenguaje*. Madrid, Alhambra.
- RESCORLA, L. y SCHWARTZ, E. (1990): «Outcome of toddlers with specific expressive language delay». *Applied Psycholinguistics*, 11, pp. 393-407.
- REYNELL, J. (1969): *Developmental Language Scale*. Windsor, Nfer-Nelson.
- RIGO, E. (1989): «Criterios para la evaluación de programas de intervención del lenguaje», en *La evaluación de programas educativos*, Madrid, Escuela Española.

- RIGO, E. (1990): «Estrategias metodológicas para la intervención en el lenguaje», en BARROSO, E. [coord.]: *Respuesta educativa ante la diversidad. Actas del Congreso Iberoamericano de Educación Especial*. Salamanca, Amarú.
- RIGO, E. (1993): «Los problemas de lenguaje oral en los sujetos con dificultades de aprendizaje» en ACOSTA, V. *et alii* [eds.]: *Programas de Evaluación e Intervención en Educación Especial. Actas de las VIII Jornadas de Universidades y Educación Especial*. La Laguna, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Laguna.
- RINOS, M. (1987): «Aspectos lingüísticos y cognitivos en el retraso del lenguaje». *Actas del XV Congreso de la Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Fonoaudiología*. Madrid, CEPE.
- ROGER-WARREN, A.K., WARREN, S.F. y BAER, D.M. (1983): «Interactional basis of language learning», en KERNAN, K.T. [ed.]: *Environments and Behavior. The adaptation of mentally retarded persons*. Baltimore, University Park Press.
- RONDAL, J.A. (1980): *Lenguaje y educación*. Barcelona, Médica y Técnica.
- RONDAL, J.A. (1982): *El desarrollo del lenguaje*. Barcelona, Médica y Técnica.
- RONDAL, J.A. (1984): «El papel del entorno en la adquisición del lenguaje en el niño.» *Revista de Logopedia, Foniatría y Fonoaudiología*, IV, pp. 20-26.
- RONDAL, J.A. (1990): *La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje*. México, Trillas.
- RONDAL, J.A. (1993): «Modularidad del lenguaje. Datos, teorías e implicaciones terapéuticas». *Revista de Logopedia, Foniatría y Fonoaudiología*, XIII, pp. 14-22.
- RONDAL, J.A. y SERON, X. (1988a) [comp.]: *Trastornos del lenguaje, I. Lenguaje oral, lenguaje escrito, neurolingüística*. Barcelona, Paidós.
- RONDAL, J.A. y SERON, X. (1988b) [comp.]: *Trastornos del lenguaje, II. Tartamudez, sordera, retraso mental, autismo*. Barcelona, Paidós.
- RONDAL, J.A. y SERON, X. (1988c) [comp.]: *Trastornos del lenguaje, III. Afasias, retrasos del lenguaje, dislexias*. Barcelona, Paidós.
- RONDAL, J.A. *et alii* (1987): «Age-relation, reliability and grammatical validity of measures of utterance length». *Journal of Child Language*, 14, pp. 433-446.
- RONDAL, J.A., SERON, X. y LAMBERT, J. (1988): «Problemática del trastorno, evaluación del lenguaje y aportación de la psicolingüística», en RONDAL, J. y SERON, X. [comp.]: *Trastornos del lenguaje, I. Lenguaje oral, lenguaje escrito, neurolingüística*. México, Paidós.
- RONDAL, J.A. y LING, D. (1997): «Interacciones verbales adulto-niño y construcción del lenguaje: el problema del *feed-back*». *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVII, pp. 11-

20.

ROOD, L.J. y BRAINE, M.D.S. (1970): «Children's imitations of syntactic constructions as a measure of linguistic competence». *JVLVB*, 10, pp. 430-433.

ROSELL CLARI, V. (1993): *P.E.L.O. (E.I.). Programa de Estimulación del Lenguaje Oral en Educación Infantil*. Archidona, Aljibe.

SADEK-KHALIL, D. (1981): *Un test de lenguaje*. Barcelona, Médica y Técnica.

SALVADOR MATA, F. (1992): «El curriculum de la gramática: análisis de un "formato curricular"». *Curriculum*, 4, pp. 117-131.

SARMIENTO, R. y SÁNCHEZ, A. (1989): *Gramática básica del español. Norma y uso*. Madrid, SGEL.

SAUSSURE, F. (1980): *Curso de Lingüística general*. Madrid, Akal.

SCARBOROUGH, H.S. y DOBRICH, W. (1990): «Development of children with early language delay». *Journal of Speech and Hearing Research*, 33, pp. 70-83.

SCHIEFELBUSCH, R. [ed.] (1978): *Language intervention strategies*. Baltimore, University Park Press.

SCHIEFELBUSCH, R. [ed.] (1986): *Bases de la intervención en el lenguaje*. Madrid, Alhambra.

SCHLESINGER, I.M. (1971): «Production of utterances and language acquisition», en SLOBIN, D.I. [ed.]: *The ontogenesis of grammar: a theoretical symposium*. Nueva York, Academic Press.

SCHLESINGER, I.M. (1982): «El desarrollo gramatical: los primeros pasos», en LENNEBERG, E. y LENNEBERG, E. [comp.]: *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid, Alianza.

SCHMITT, J. y MELINE, T. (1990): «Subject descriptions, control groups and research design in published studies of language impaired children». *Journal of Communications Disorders*, 23, pp. 365-382.

SCHWARTZ, R. y SOCOT, L. (1980): «Response patterns characteristic of verbal expressive disorders». *Language Speech and Hearing Services in School*, 11, pp. 139-144.

SEARLE, J.R. (1980): *Actos de habla*. Madrid, Cátedra.

SERÓN, J.M. y AGUILAR, M. (1992): *Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje*. Madrid, EOS.

SERRA I RAVENTÓS, M. (1976): «Métodos e índices para el estudio psicológico y patológico del lenguaje». *Anuario Psicológico*, 15, pp. 173-196.

- SERRA I RAVENTÓS, M. (1991): «Procesamiento del lenguaje en el retraso y la disfasia». *Revista de Logopedia, Foniatría y Fonoaudiología*, XI, pp. 151-156.
- SERRA I RAVENTÓS, M. (1997): «Dificultades cognitivas y lingüísticas en los niños con trastorno específico del lenguaje». *Revista de Logopedia, Foniatría y Fonoaudiología*, XVII, pp. 79-91.
- SERRA I RAVENTÓS y VILA, I. (1986): «Panorama histórico de la psicolingüística», en SIGUÁN, M. [coord.]: *Estudios de Psicolingüística*. Madrid, Pirámide.
- SERRA I RAVENTÓS, M. y BOSCH, L. (1993): «Análisis de los errores de producción en los niños con trastornos específicos del lenguaje». *Revista de Logopedia, Foliarí y Audiología*, XIII, pp. 2-13.
- SERRANO, J. (1990): «Desarrollo del lenguaje en el periodo escolar». *Revista de Logopedia, Foliarí y Fonoaudiología*, X, pp. 74-83.
- SHIPLEY, E., GLEITMAN, L.R. y SMITH, C. (1969): «A study in the acquisition of language: free responses to commands». *Language*, 45, pp. 322-342.
- SHUM, G. (1988): «La influencia del contexto de la interacción en el desarrollo del lenguaje». *Infancia y Aprendizaje*, 43, pp. 37-53.
- SHUM, G. (1993): «El pronombre en el lenguaje formal del niño». *Infancia y Aprendizaje*, 61, pp. 107-121.
- SHUM, G., CONDE, A. y DÍAZ, C. (1989): «¿Cómo se adquieren y usan los términos deícticos en lengua española? Un estudio longitudinal». *Infancia y Aprendizaje*, 48, pp. 45-64.
- SICHES, E. (1992): «Retraso de lenguaje y adquisición de la morfología». *Revista de Logopedia, Foliarí y Fonoaudiología*, XII, pp. 39-44.
- SIGUÁN, M. (1983): *Metodología para el estudio del lenguaje en la infancia*. Barcelona, Edicions de l'Universitat de Barcelona.
- SIGUÁN, M. [coord.] (1984): *Estudios sobre Psicología del Lenguaje Infantil*. Madrid, Pirámide.
- SIGUÁN, M. [coord.] (1986): *Estudios de Psicolingüística*. Madrid, Pirámide.
- SIGUÁN, M., COLOMINA, R. y VILA, I. (1990): *Metodología para el estudio del lenguaje en la infancia*. Barcelona, Abril.
- SINCLAIR, H. (1967): *Acquisition du langage et développement de la pensée*. París, Dunod.
- SINCLAIR, H. (1971): «Sensori-motor action patterns as a condition for the acquisition of syntax»,

en HUXLEY, R. e INGRAM, E. [comp.]: *Language acquisition. Models and methods*. Nueva York, Academic Press.

SINCLAIR, H. (1973): «Language acquisition and cognitive development», en MOORE, T.E.: *Cognitive development and the acquisition of language*. Nueva York, Academic Press.

SKINNER, B.F. (1981): *Conducta verbal*. México, Trillas.

SLOBIN, D.I. (1966): «The acquisition of Russian as a native language», en SMITH, F. y MILLER, G.A. [ed.]: *The genesis of language: a psycholinguistic approach*. Cambridge, MIT Press.

SLOBIN, D.I. (1973): «Cognitive prerequisites for the development of grammar», en FERGUSON, C.A. y SLOBIN, D.I. [ed.]: *Studies of child language development*. Nueva York, Holt.

SNYDER, L. (1983): «Pragmatics and information processing». *Topics in Language Disorders*, 4, pp. 75-86.

SOLÉ PLANAS, M^a R. (1988): *Proyecto docente e investigador para concurso a Cátedra de Universidad en el área de Psicología Evolutiva*. Universidad Autónoma de Barcelona. [Documento inédito].

SOLÉ PLANAS, M^a R. (1991): «La génesis de las preguntas en los niños desde una perspectiva interaccionista». *Revista de Logopedia, Foliarí y Fonoaudiología*, XI, pp. 157-164.

SOPRANO, A.M. (1997): «Evaluación del lenguaje oral», en NARBONA, J. y CHEVRIE-MULLER, C. [dir.]: *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona, Masson.

STARK, R. *et alii* (1983): «Cognitive abilities of language delayed children». *Journal of Psychology*, 114, pp. 9-19.

TALLAL, P. (1986): «Developmental language disorders». *Report to the United States Congress: Interagency Committee on Learning Disabilities*. Washington, National Institute of Neurological Diseases and Stroke.

TALLAL, P. y cols. (1996): «Language comprehension in language-learning impaired children improved with acoustically modified speech». *Science*, 271, pp. 81-84.

TANENHAUS, M. (1992): «Psicolingüística: visión panorámica», en NEWMAYER, F. [comp.]: *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. El lenguaje: aspectos psicológicos y biológicos*. Madrid, Visor.

TITONE, R. (1981): *El lenguaje en la interacción didáctica*. Madrid, Narcea.

TIZARD, B. y HUGHES, M. (1984): *Young children learning. Talking and thinking at home and at*

school. Londres, Fontana.

TORONTO, A. (1973): *Screening Test of Spanish Grammar*. Evanston, Northwestern University Press.

TORRES GONZÁLEZ, A.N. (1996): *Complejidad sintáctica en estudiantes de Tenerife*. Santa Cruz de Tenerife, Centro de la Cultura Popular Canaria.

TOUGH, J. (1978): *Cómo dialogar con los niños. El lenguaje infantil: sus funciones*. Buenos Aires, El Ateneo.

TOUGH, J. (1987): *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid, Aprendizaje-Visor.

TRIADÓ, C. [coord.] (1993): *Psicología evolutiva*. Barcelona, EUMO.

TRIADÓ, C. y FORNS, M. (1989): *La evaluación del lenguaje: un modelo interactivo de intervención*. Barcelona, Anthropos.

VALDÉS, L.M. [ed.] (1991): *La búsqueda del significado*. Madrid, Tecnos.

VAN KLEECK, A. y RICHARDSON, A. (1990): «Assessment of speech and language development», en JOHNSON, J.F. y GOLDMAN, J. [comp.]: *Developmental assessment in clinical child psychology*. Nueva York, Pergamon Press.

VAN-VALIN, R. (1990): «Semantic roles and grammatical relations». *Child Language Development*, 29, pp. 156-163.

VANDER, L., HEATHER, K. y HARRIS, M. (1990): «Comprehension of reversible sentences in specifically language-impaired children». *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55, pp. 101-117.

VIGOTSKY, L.S. (1964): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Lauturu.

VILA, I. (1990a): *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. Barcelona, Graó.

VILA, I. (1990b): «Adquisición del lenguaje», en MARCHESI, A., PALACIOS, J. y COLL, C.: *Desarrollo psicológico y educación. I: Psicología evolutiva*. Madrid, Alianza.

VILA, I. (1991): «Perspectivas funcionalistas en el estudio de la adquisición del lenguaje». *Revista de Logopedia, Foliarí y Fonoaudiología*, XI, pp. 165-169.

VILA, I. (1993): «Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística», en LOMAS, C. y OSORO, A. [comp.]: *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós.

- VILASECA, R. M^a y VILADRICH, C. (1988): «Para una buena comunicación: estrategias reparatorias del discurso». *Revista de Logopedia, Foliarí y Fonoaudiología*, VIII, pp. 149-161.
- VILASECA, R. M^a y DEL RÍO, M^a J. (1997): «La intervención en el área del lenguaje: un modelo interactivo y naturalista». *Infancia y Aprendizaje*, 71, pp. 3-19.
- VV. AA. (1978): *La génesis del lenguaje: su aprendizaje y desarrollo. Symposium de la Asociación de Psicología Científica Francesa*. Madrid, Pablo del Río.
- VV. AA. (1981): *La adquisición del lenguaje*. Madrid, Monografía de *Infancia y Aprendizaje*.
- WANNER, E. y GLEITMAN, L. [comp.]: *Language Acquisition: the state of the art*. Cambridge, Cambridge University Press.
- WARREN, S. y KAISER, A. (1986): «Generalization of treatment effects by young language-delayed children: a longitudinal analysis». *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, pp. 239-251.
- WASHINGTON, D., McBURNEY, A. y GRUNAU, R. (1986): «Communication skills», en DUNN, H.: *Sequelae Vancouver Study*. Londres, SIMP-Blackwell.
- WAXMAN, S. *et alii* (1991): «Establishing news subcategories: the role of category labels and existing knowledge». *Child Development*, 62, pp. 127-138.
- WEBSTER, A. y McCONNELL, Ch. (1993): *Children with speech and language difficulties*. Londres, Cassell [4^a ed.].
- WELLS, C.G. (1985): *Language development in the preschool years*. Cambridge, Cambridge University Press.
- WELLS, C.G. (1986): «Variation of child language», en FLECHTER, P. y GARMAN, M. [ed.]: *Language acquisition. Studies in first language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- WELLS, C.G. y ROBINSON, W.P. (1982): «The role of adult aspeech in language development», en FRASER, C. y SCHERER, K. [comp.]: *The social psychology of language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- WEISSENBORN, J., GOODLUCK, H. y ROEPER, T. (1992): *Theoretical issues in language acquisition. Continuity and change in development*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- WERTSCH, J.V. (1985): «Adult-child interaction as a source of self-regulation in children», en YUSSEN, S.R. [comp.]: *The growth of reflection in children*. Nueva York, Academic Press.
- WEXLER, K. y CULICOVER, P.W. (1980): *Formal principles of language acquisition*. Cambridge, MIT Press.

WHITEHURST, I. *et alii* (1991): «Treatment of early expressive language delay: *if, when and how*». *Topics in Language Disorders*, 11, pp. 55-68.

WIIG, E. (1990): *Wiig Criterion Referenced Inventory of Language (CRIL)*. San Antonio, The Psychological Corporation.

WIIG, E. y SEMEL, E. (1984): *Language assessment and intervention for the learning disabled*. Ohio, Charles E. Merrill.

WREN, C. (1982): «Identifying pattern of processing disorders in six-year-old children with syntax problem». *British Journal of Disorders of Communication*, 17, pp. 83-92.

YLLERA, A. (1982): «Las etapas del pensamiento lingüístico occidental», en ABAD, F. y GARCÍA BERRIO, A. [coord.]: *Introducción a la lingüística*. Madrid, Alhambra.

YOUNG, E.C. y PERACHIO, J.J. (1983): *The Patterned Elicitation Syntax Test*. Tucson, Communication Skill Builders.

ZIMMERMAN, I.L., STEINER, V.G. y EVATT, R. (1969): *Preschool Language Scale (PLS)*. Columbus, Charles E. Merrill.

ZIMMERMAN, I.L., STEINER, V.G. y EVATT, R. (1992): *Preschool Language Scale (PLS-3) [versión española]*. San Antonio, The Psychological Corporation.

Anexos

Anexo I

Cuestionario para el profesorado

I. Datos del niño

Nombre	
Apellidos	

INFORMACIÓN GENERAL

Nacimiento	Fecha:	Lugar:
Dirección		
Profesor		

INFORMACIÓN FAMILIAR

Nombre de los miembros de la familia	Parentesco

Ocupación del padre	
Ocupación de la madre	
Familiares con problemas de lenguaje	

INFORMACIÓN MÉDICA

Enfermedades	
Audición	

HISTORIA EDUCATIVA

Nivel educativo		Educación especial	Integración
Antigüedad en el centro	años	Tutor:	
Colegio:		Dirección:	
Servicios especiales que recibe			

Tests administrados	Fecha	Puntuación

HISTORIA SOCIAL

Interacción con otras personas (niños, adultos)	
--	--

OBSERVACIONES

--

II. Diseño de la clase y comportamiento comunicativo del niño

- 1.- Elabora un guión sobre una jornada típica de este niño en la escuela.
- 2.- ¿Qué áreas programas normalmente a lo largo del día? ¿Qué tiempo le dedicas a cada una de ellas?
- 3.- Describe la participación del niño en esas actividades. ¿Participa de forma más activa en alguna tarea determinada?
- 4.- Entendiendo por «comunicación» la capacidad que tiene el niño para intentar expresar sus deseos, ideas y sentimientos, ¿cuándo se comunica mejor?, ¿con quién?, ¿haciendo qué cosas?
- 5.- Desde tu punto de vista, ¿tiene este niño un «problema de comunicación»? Si es así, ¿cómo describirías tal problema?
- 6.- ¿Cuándo tiene el niño mayores problemas para comunicarse?
- 7.- ¿Cuáles son las actividades favoritas del niño?
- 8.- ¿Quiénes son sus personas preferidas?
- 9.- ¿Qué hace el niño para satisfacer sus necesidades o deseos? (¿habla, gesticula, no hace nada...).
- 10.- ¿Qué hace para formular preguntas? (¿señala un objeto?, ¿utiliza los interrogativos [*qué, quién, para qué, por qué...*]?)
- 11.- ¿Inicia el niño regularmente actividades o conversaciones? En caso afirmativo, ¿con otros niños?, ¿con los adultos?
- 12.- ¿Qué hace el niño cuando otros niños o personas mayores inician actividades o conversaciones?
- 13.- ¿Se integra fácilmente en las actividades de la clase?
- 14.- En qué situaciones se desenvuelve mejor el niño, ¿en situaciones no estructuradas (más libres) o en situaciones estructuradas (más planificadas)?
- 15.- ¿Memoriza rutina que repite con regularidad? Es decir, ¿recuerda y expresa oralmente historias, secuencias, que le son muy familiares y que implican una acción? (Por ejemplo, todo lo que hace antes de venir al colegio por la mañana).
- 16.- Por favor, comenta otros aspectos relevantes, desde tu punto de vista, relacionados con este niño.

Anexo II

Protocolo de evaluación

1. Evaluación del lenguaje en situaciones libres

Distinguiremos cuatro tareas distintas:

□ TAREA I: "VISITA AL MÉDICO"

Objetivos:

- Evaluación del proceso de producción.
- Dimensiones: fonología, morfosintaxis, semántica y pragmática.
- Componentes: todos.

Procedimiento:

Será necesaria la presencia de dos evaluadores para desarrollar la actividad. En un primer momento, un examinador desempeñará el rol de médico, otro de "mamá" o "papá", mientras que el niño que se va a evaluar asumirá el papel de hijo. Se desarrollará una simulación muy breve de una visita al médico del padre y el niño, a causa de una enfermedad gripal de éste último. En segundo lugar, se modificarán los roles dando paso a la actuación del niño como médico. Un posible guión de lo que podría ser el desarrollo del diálogo se explicita a continuación:

- (toque en la puerta de la mamá-papá)
- Médico: "¿Sí?..."
- Padre: "Buenos días doctor, ¿se puede?"
- Médico: "Pase, pase. ¿Qué le ocurre?"
- Padre: "A mí nada, es a [nombre del niño], que le duele la garganta".
- Médico: "Veamos (le abre la boca, lo ausculta...). Di «aaaa». Dime, ¿dónde te duele? Respira".
- Médico: "Bueno, tiene un poco de catarro. Le voy a dar estas pastillas (o jarabe, supositorios, etc.) para que se las tome antes de acostarse".
- Padre: "Muy bien. Muchas gracias, doctor".
- Médico: "Adiós, buenos días".

· *Instrucciones:* Cuidar que el niño conozca todos los materiales que se van a utilizar.

Materiales:

Estetoscopio, guialengua, vendas, mercromina, esparadrapo, termómetro, etc...

Registro:

Vídeo.

Tiempo:

Aproximadamente 15 minutos de grabación, de los cuales se dejan pasar los primeros tres, transcribiéndose a partir de aquí los siguientes cinco minutos.

Puntuación:

- *Pragmática:* Frecuencia con que aparecen cada una de las funciones comunicativas y habilidades conversacionales.
- *Fonología:* Frecuencia con que aparece cada uno de los procesos fonológicos.
- *Morfosintaxis:* Tipo y frecuencia de estructuras utilizadas.

□ TAREA II: SACAR OBJETOS DE UNA CAJA

Objetivos:

- Evaluación del proceso de producción.

- Dimensiones: fonología, morfosintaxis, semántica y pragmática.
- Componentes: todos.

Procedimiento:

El examinador se coloca delante de la caja que contiene los objetos. Saca uno y dice: "¡Huy, fíjate qué bonito!, ¿te gusta?", "¿sabes como se llama?", "¿tienes tú uno igual?", "¿dónde?", "¿a qué se puede jugar con él?". Lógicamente, se pueden cambiar las preguntas adaptándose a la situación interactiva que vaya teniendo lugar.

Si el niño habla, hace preguntas, etc., seguiremos con el objeto en cuestión. Si se calla, o sólo hace por jugar con el objeto sin hablar, entonces sacaremos otro.

Otro procedimiento a seguir puede ser que el examinador pide al niño que encuentre determinados objetos. En un primer momento le pedirá objetos absurdos y que no pueda encontrar. De este modo le dirá: "busca una pelota de chocolate" o "busca la leche de color rojo, escucha bien, la leche de color rojo". A continuación le dirá: "No la encuentras. ¿Hay leche de color rojo?, ¿de qué color es la leche?. La leche se saca de las gallinas, ¿sí?". En segundo lugar, se le demanda al niño que busque y nos dé objetos que nosotros le describimos en función de su tamaño y color. De esta forma, el examinador le dirá: "Ahora me vas a dar tú una pelota pequeña de color azul. Muy bien. Ahora me vas a dar una pelota blanca...". Se puede continuar de esta forma con otros objetos.

· *Instrucciones:* Si el niño toma la iniciativa en la manipulación de los objetos y verbaliza, seguiremos sus propuestas intentando introducir los procedimientos sugeridos.

Materiales:

Animales, pelotas de distinto tamaño e instrumentos de cocina.

Registro:

Vídeo.

Tiempo:

Tiempo de grabación 15 minutos. Se dejan pasar tres y se transcriben los cinco minutos siguientes.

Puntuación:

- *Pragmática:* Frecuencia con que aparecen cada una de las funciones comunicativas y habilidades conversacionales.
- *Fonología:* Frecuencia con que aparecen cada uno de los procesos fonológicos.
- *Morfosintaxis:* Tipo y frecuencia de estructuras utilizadas.

□ **TAREA III: "LA BRUJA Y EL NIÑO"**

Objetivos:

- Evaluación del proceso de producción
- Dimensiones: fonología, morfosintaxis, semántica y pragmática.
- Componentes: todos.

Procedimiento:

Los títeres se colocan en cada mano; el títere de la bruja en la mano del niño y el títere de un niño en la mano del evaluador. Empieza a hablar el evaluador de esta forma: "Vamos a jugar con los títeres; tú eres la bruja que vuela y tiene una escoba, y yo soy un niño al que tienes que asustar y decir cosas. ¿Vale?". Un posible inicio de diálogo se sugiere a continuación:

- Evaluador: Hola bruja fea, mala y vieja.

- Niño: ...
- Evaluador: ¿Para qué quieres la escoba?
- Niño: ...
- Evaluador: ¿Cómo puedes volar sin alas?, ¿es mágica la escoba?...

Materiales:

Dos títeres de mano, uno de una bruja y otro de un niño, un teatrillo.

Registro:

Vídeo.

Tiempo:

Aproximadamente 15 minutos de grabación.

Puntuación:

- *Pragmática*: Frecuencia con que aparecen cada una de las funciones comunicativas y habilidades conversacionales.
- *Fonología*: Frecuencia con que aparece cada uno de los procesos fonológicos.
- *Morfosintaxis*: Tipo y frecuencia de estructuras utilizadas.

□ **TAREA IV: "LA RANA Y LA VACA".**

Objetivos:

- Evaluación de la producción.
- Dimensiones: fonología, morfosintaxis, semántica y pragmática.
- Componentes: todos.

Procedimiento:

Se le dice al niño: "Te voy a contar un cuento muy bonito, escúchalo bien para que luego tú me lo vuelvas a contar a mí". Así, por ejemplo:

«Había una vez una rana que vio a una vaca y le pareció muy bonita, porque era muy grande y no tan pequeña como ella. Desde ese momento la ranita empezó a comer mucho para hacerse grande como la vaca. Aunque no tuviese hambre, seguía comiendo, y le decía continuamente a su hermana: "dime si ya soy tan grande como la vaca". La hermana le contestaba: "No, todavía no lo eres". La ranita comió tanto que ya no podía saltar.

"Mírame ahora y dime si ya soy tan grande como la vaca".

"No, no, nunca serás tan grande como la vaca"; contestaba su hermana. Pero la ranita siguió comiendo sin parar todo lo que encontraba: hierba, moscas... Engordó mucho, pero no creció, y su hermana le preguntaba: "¿por qué quieres ser tan grande como la vaca?" Pero la ranita no le hacía caso y seguía comiendo. ¿Y sabes lo que pasó?... Que comió demasiado, y de tanto comer se puso malita».

· *Nota*: Si pasados 30 segundos el niño no ha comenzado a contar, se le repiten las instrucciones y se le ayuda a través de sugerencias como "Venga, intenta recordar lo que pasó en el cuento" o "intenta contarme lo que te acuerdes del cuento".

Materiales:

Cuento de *La rana y la vaca*.

Registro:

Vídeo.

Tiempo:

Aproximadamente 10 minutos.

Puntuación:

- *Pragmática*: Frecuencia con que aparecen cada una de las funciones comunicativas y habilidades conversacionales.
- *Fonología*: Frecuencia con que aparece cada uno de los procesos fonológicos.
- *Morfosintaxis*: Tipo y frecuencia de estructuras utilizadas.

2. Evaluación del lenguaje en situaciones referenciales

Ilustraremos este tipo de evaluación en cada una de las dimensiones relativas al contenido y a la forma del lenguaje.

I. □ EVALUACIÓN DEL DESARROLLO SEMÁNTICO

I.A. □ *Comprensión y producción verbal en situaciones referenciales: material visual*

Objetivos:

- Evaluación de los procesos de comprensión y producción.
- Dimensión: semántica.
- Componentes: denominación, categorización.

Tarea:

Señalar y nombrar imágenes simples de acuerdo con las consignas del evaluador.

Procedimiento:

Se le presentan al niño ocho cartas de dos categorías diferentes (cuatro de cada una). Se le solicita que encuentre y nombre la carta que se corresponde con las descripciones que se le dan. Se le dice al niño "encuentra en todo ese conjunto de cartas, una que se corresponda con lo que yo te diga". Una vez que la haya encontrado, se le dice: "ahora, dime su nombre". Ejemplo: "busca uno que tiene cuatro patas y ladra".

- *Combinaciones y orden de presentación:*

a) FRUTAS Y ANIMALES

- *Plátano*: "Busca la carta donde se vea una fruta, que es de color amarillo y que le gusta mucho a los monos".
- *Gato*: "Busca una carta donde se vea un animal que tiene cuatro patas, que puede vivir dentro de la casa y al que le gustan mucho los ratones".
- *Melón*: "Busca una carta donde se vea una fruta que es de color verde y se parece a una pelota".
- *Cabra*: "Busca una carta con un animal que tiene cuatro patas y cuernos y que es flaco".

b) COMIDAS Y VESTIDOS

- *Huevo*: "Busca una carta donde se vea una cosa que se come, que es redonda, pequeña y sirve para hacer tortillas".
- *Abrigo*: "Busca una carta donde se vea una ropa que nos ponemos cuando hace mucho frío".
- *Queso*: "Busca una carta donde se vea una cosa que se come, que es redonda y que tiene agujeros".
- *Pantalón*: "Busca una carta donde se vea una cosa que se pone por las piernas y lo pueden

usar las niñas y los niños".

c) JUGUETES Y ANIMALES

- *Patines*: "Busca una cosa que sirve para jugar, tiene ruedas y se pone en los pies".

- *Pelota*: "Busca una cosa que sirve para jugar y que es redonda".

Materiales:

Vocabulario Básico en Imágenes, de Pita y Arribas (1989). Láminas que representan cinco categorías: frutas, comidas, animales, vestidos y juguetes (cuatro cartas por categoría):

FRUTAS	COMIDAS	ANIMALES	VESTIDOS	JUGUETES
Láminas 15,16	Láminas 11,13	Lámina 23	Lámina 19	Lámina 21
pera plátano uvas melón	huevos pan queso pollo	perro gato cabra vaca	pantalón traje abrigo pijama	muñeca bicicleta patines pelota

Registro:

Se utilizará la siguiente hoja de registro:

a.-

OBJETOS	RESPUESTAS	PUNTUACIÓN
Frutas y animales - plátano - gato - melón - cabra		
Comidas y vestidos - huevo - abrigo - queso - pantalón		

b.-

Total de respuestas correctas	
Total de respuestas incorrectas	

c.-

Comentarios	
-------------	--

Tiempo:

Aproximadamente 5 minutos.

Puntuación:

Criterios: 2 si señala y denomina.
1 si sólo señala.
0 si ni señala ni denomina.

I.B. □ Vocabulario

Se utilizará la prueba de Vocabulario del *WPPSI* (Wechsler, 1976) siguiendo las normas de aplicación y corrección que se especifican en su manual.

I.C. □ *Comprensión y producción verbal ante estímulos verbales (con ayuda de material visual)*

Objetivos:

- Evaluación de los procesos de comprensión y producción.
- Dimensión: semántica.
- Componentes: denominación.

Tarea:

Señalar y nombrar objetos en la lámina, previamente definidos por el evaluador.

Procedimiento:

"Vamos a buscar algo en esta lámina. Yo te daré unas pistas para que puedas encontrarlo".

1.- *Cortina*. "Adivina qué es lo que está al lado de la puerta y sirve para que no entre la luz en la habitación".

2.- *Mantel*. "¿Qué se pone para tapar la mesa y sirve para que no se manche?".

3.- *Chorizo*. "¿Cómo se llama lo que está en la parte de abajo de la lámina, detrás de la silla, y es de color rojo?".

4.- *Guagua*. "Señala lo que está fuera de la casa y sirve para llevar a mucha gente".

Materiales:

Lámina *El gatito negro se pierde* (Tough, 1987).

Registro:

Se utilizará la siguiente hoja de registro:

a.-

OBJETO	TRANSCRIPCIÓN	SEÑALA	NOMBRA
<i>Cortina</i>			
<i>Mantel</i>			
<i>Chorizo</i>			
<i>Guagua</i>			

b.-

Total	
-------	--

c.-

Comentarios	
-------------	--

Se anotará frente a cada palabra "Sí" o "No", tanto para la conducta de señalar como para la de nombrar. En este último caso se transcribirá además la producción del alumno.

Tiempo:
Aproximadamente 3 minutos.

Puntuación:
Se anotará en la hoja de registro tanto los aciertos como los errores, explicando éstos últimos.

I. D. □ *Comprensión y producción verbal ante estímulos visuales y orales*

Objetivos:
- Evaluación de los procesos de producción y comprensión.
- Dimensión: semántica.
- Componentes. Descripción y asociación de ideas.

Tarea:
Descripción de los hechos ocurridos en la lámina.

Procedimiento:
Se muestra la lámina al niño y se le pide que explique qué está ocurriendo en ella. Si el niño demuestra que no capta el significado central y comienza a enumerar los objetos o situaciones secundarias, debemos ayudarlo a establecer la relación entre la señora y los gatitos, preguntándole: "¿Qué están haciendo los gatitos?, ¿qué hicieron los gatitos para ocasionar este desastre? Vamos a ver lo que hacen estos gatitos. ¿Qué está haciendo el gatito que está sobre la mesa?".

Materiales:
Lámina *El gatito negro se pierde* (Tough, 1987).

Registro:
Grabación en vídeo.

Tiempo:
Entre 4 y 7 minutos.

Puntuación:
Se hará una evaluación cualitativa con el fin de ver si el niño es capaz o no de captar el significado central de la lámina: "La señora está enfadada porque los gatitos están haciendo travesuras".

I. D. □ *Análisis de producciones verbales ante estímulos verbales (con ayuda de material visual)*

Objetivos:
- Evaluación de la comprensión y la producción.
- Dimensión: semántica.
- Componentes: razonamiento, predicción, proyección, discusión asociada.

Tarea:
Descripción de los hechos ocurridos en la lámina.

Procedimiento:

Una vez el niño haya extraído el significado de la lámina *El gatito negro se pierde*, podemos plantearle algunas preguntas que traten de darnos información sobre otras habilidades semánticas, siguiendo el siguiente orden:

- *Razonamiento*: Si el niño demostrara que ha extraído el significado pero no da explicaciones, deberíamos plantearle más preguntas para que diera razones acerca de lo que dijo: "¿Por qué piensas que la señora está enfadada?, ¿por qué son traviosos los gatitos?, ¿son todos traviosos?, ¿por qué crees que la señora está enfadada con la mamá gata?". Si el diálogo se centra en las travesuras de los gatitos, podríamos hacer comentarios de apoyo y continuar preguntando (con la intención de ver si el niño puede dar otras razones): "¿Qué hará la señora ahora?".
- *Proyección*: Intentaríamos ver si el niño es capaz de proyectar el pensamiento de otras personas. Algunas preguntas que podremos formularle para tratar de conseguir este objetivo son: "Me gustaría saber qué es lo que está diciendo la señora. ¿Qué crees que piensa la mamá de los gatitos?, ¿qué crees que va a hacer el gatito negro?".
- *Predicción*: Se trata de ver si el niño es capaz de predecir algunas conductas. Las cuestiones que se pueden plantear son del tipo: "¿Qué hará la señora ahora?, ¿qué pasará con el chorizo?".
- *Discusión asociada*: Se trata de discutir con el niño acerca de sus animales o de los que existan en la escuela. El diálogo debe ser lo más abierto posible, con el objeto de que el niño realice el mayor número de producciones posible. Se le pueden formular algunas preguntas del tipo: "¿Tienes animales?, ¿qué animales son?, ¿qué comen?, ¿qué suelen hacer?".

Materiales:

La lámina *El gatito negro se pierde* (Tough, 1987).

Registro:

Grabación en vídeo.

Tiempo:

Aproximadamente 15 minutos.

Puntuación:

Análisis cualitativo en el que se deberá determinar si el sujeto es capaz de utilizar o no las distintas habilidades planteadas en los objetivos.

II. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO FONOLÓGICO

II.A. □ *Análisis de la producción mediante la imitación provocada*

Objetivos:

- Análisis de la producción.
- Dimensión: fonología.
- Componentes: discriminación auditiva.

Tarea:

Discriminación de palabras con contrastes mínimos.

Procedimiento:

Se le dice al niño: "Presta mucha atención. Ahora yo te voy a decir dos palabras y tú tienes que repetir las después de que yo haya terminado. ¿Vale?. Vamos a practicar primero con un ejemplo. Si yo digo "poca-boca" tú tienes que decir Muy bien, ahora vamos a hacer

lo mismo con otras palabras". Se debe hacer una pausa de uno o dos segundos entre cada palabra. Se anotará en la hoja de registro.

Materiales:

Lista de palabras que aparece en la hoja de registro.

Registro:

Se utilizará la siguiente hoja:

		PRONUNCIACIÓN	OBSERVACIONES
a) Punto de articulación			
/ll-l/	lloro-loro		
/b-d/	calvo-caldo		
/n-m/	rama-rana		
/b-g/	robar-rogar		
/d-g/	lado-lago		
/s-f/	suma-fuma		
b) Modo de articulación			
/d-r/	cara-cada		
/r-rr/	careta-carreta		
/p-f/	puente-fuente		
/b-m/	besa-mesa		
/ll-ñ/	calla-caña		
c) Líquidas y grupos consonánticos			
/d-l/	ducha-lucha		
/l-r/	hola-hora		
c+l/-c+r/	hablo-abro		
cv-c+l/+v	banco-blanco		
cv-c+r/+v	como-cromo		
d) Sonoridad			
/p-b/	pesa-besa		
/d-t/	soldado-soltado		

Tiempo:

Aproximadamente dos minutos.

Puntuación:

0 puntos si no discrimina o no responde.

1 punto si discrimina, pero comete errores en fonemas.

2 puntos si discrimina y reproduce correctamente.

II.B. □ Análisis de la producción verbal ante estímulos visuales

Objetivos:

- Análisis del proceso de producción.
- Dimensión: fonología.
- Componentes: procesos fonológicos.

Tarea:

Evocación de palabras mediante lenguaje dirigido.

Procedimiento:

Ante la presentación de una lámina se pide al niño que describa lo que está presente en la misma, de la forma siguiente: "Explica qué ves en este dibujo". En el caso de que el niño no diga espontáneamente las palabras deseadas se le ayuda con preguntas indirectas. A continuación de la hoja de registro se dan las preguntas que se sugieren para cada una de las palabras.

Materiales:

22 láminas de la prueba para la exploración de la articulación de palabras en condiciones de imitación y lenguaje dirigido (González, 1987).

Registro:

Se utilizará la hoja de registro que aparece a continuación, anotando las producciones del niño.

Nº	PALABRA	LÁMINA	FONEMAS	LENGUAJE DIRIGIDO	IMITACIÓN DIRECTA
1	cara	(1)	/k/ /r/		
2	jabón	(1)	/x/ /n/		
3	peine	(1)	/ei/ /n/		
4	chaqueta	(2)	/ch/ /k/ /t/		
5	guantes	(2)	/wa/		
6	gorro	(3)	/g/ /rr/		
7	bufanda	(3)	/f/ /nd/		
8	lápiz	(4)	/p/ /z/		
9	libro	(4)	/l/ /br/		
10	niño	(4)	/n/ /ñ/		
11	cielo	(5)	/z/ /je/ /l/		
12	estrella	(5)	/str/		
13	taza	(6)	/t/ /z/		
14	blanco	(6)	/bl/ /nk/		
15	negro	(6)	/gr/		
16	barco	(7)	/b/ /rk/		

17	plancha	(8)	/pl/ /nch/		
18	diente	(9)	/d/ /nt/		
19	globo	(9)	/gl/ /b/		
20	rojo	(9)	/rr/ /x/		
21	clase	(10)	/kl/ /s/		
22	silla	(10)	/s/ /ll/		
23	bolso	(11)	/ls/		
24	llave	(11)	/ll/		
25	piedra	(12)	/p/ /dr/		
26	cristal	(12)	/kr/ /st/ /l/		
27	jaula	(13)	/au/		
28	flecha	(14)	/fl/ /ch/		
29	tambor	(15)	/mb/ /r/		
30	fruta	(16)	/fr/		
31	tres	(17)	/tr/ /s/		
32	camiones	(L.17)	/m/ /jo/		
33	princesa	(L.18)	/pr/		
34	espada	(L.18)	/sp/ /d/		
35	bruja	(L.19)	/br/		
36	mosca	(L.19)	/m/ /sk/		
37	grúa	(L.20)	/gr/		
38	dragón	(L.21)	/dr/		
39	piano	(L.22)	/ja/		

Las preguntas sugeridas para cada palabra son las siguientes:

PALABRAS	LÁMINAS	PREGUNTAS POSIBLES
CARA	1	¿QUÉ ESTÁ HACIENDO EL NIÑO? ¿DÓNDE TIENE EL NIÑO LAS MANOS?
JABÓN	1	¿CON QUÉ SE LAVA EL NIÑO LA CARA? ¿QUÉ COSAS HAY ENCIMA DEL LAVAMANOS?
PEINE	1	¿QUÉ COSAS HAY ENCIMA DEL LAVAMANOS? ¿CON QUÉ SE ARREGLA EL NIÑO EL PELO?
CHAQUETA	2	¿QUÉ ROPA LLEVA PUESTA EL SEÑOR?
GUANTES	2	¿QUÉ TIENE PUESTO EL SEÑOR EN LAS MANOS?
GORRO	3	¿QUÉ ROPA LLEVA PUESTA EL NIÑO? ¿QUÉ TIENE PUESTO EL NIÑO EN LA CABEZA?

BUFANDA	3	¿CREES QUE EL NIÑO TIENE FRÍO?, ¿POR QUÉ?
LÁPIZ	4	¿QUÉ CREES QUE VA A HACER EL NIÑO?, ¿CON QUÉ LO VA A HACER? ¿QUÉ COSA TIENE EL NIÑO EN LA MANO?
LIBRO	4	¿DÓNDE VA A ESCRIBIR EL NIÑO? ¿QUÉ HAY DEBAJO DE LA LIBRETA?
NIÑO	4	¿QUIÉN VA A ESCRIBIR EN LA LIBRETA?
CIELO	5	¿DÓNDE ESTÁN LAS NUBES?
ESTRELLA	5	¿QUÉ VES EN LA PARTE DE ARRIBA DEL DIBUJO? ¿ADEMÁS DE NUBES Y PÁJAROS, QUÉ MÁS COSAS VES EN EL CIELO?
TAZA	6	¿DÓNDE SE ECHA EL CAFÉ? ¿ADEMÁS DE LA CAFETERA, QUÉ HAY EN EL DIBUJO?
BLANCO	6	¿DE QUÉ COLOR ES EL PLATO?
NEGRO	6	¿DE QUÉ COLOR ES EL CAFÉ?
BARCO	7	¿ADEMÁS DEL AGUA Y LOS PÁJAROS, QUÉ MÁS COSAS VES EN EL DIBUJO? ¿CON QUÉ VIAJA LA GENTE POR EL MAR?
PLANCHA	8	¿QUÉ ESTÁ HACIENDO LA SEÑORA?, ¿CON QUÉ LO HACE?
DIENTE	9	¿QUÉ COSAS VES EN LA BOCA DEL NIÑO?
GLOBO	9	¿POR QUÉ CREES QUE EL NIÑO ESTÁ CONTENTO? ¿QUÉ TIENE EL NIÑO EN LA MANO?
ROJO	9	¿DE QUÉ COLOR ES LO QUE TIENE EL NIÑO EN LA MANO?
SILLA	10	¿POR QUÉ ALCANZA LA NIÑA A ESCRIBIR EN LA PIZARRA? ¿EN QUÉ ESTÁ SUBIDA LA NIÑA?
BOLSO	11	¿DÓNDE CREES QUE TENÍA GUARDADAS LAS LLAVES LA SEÑORA? ¿DESPUÉS DE ABRIR LA PUERTA, DÓNDE GUARDA LAS LLAVES LA SEÑORA?
LLAVE	11	¿QUÉ CREES QUE VA A HACER LA SEÑORA?, ¿CON QUÉ VA A ABRIRLA?
PIEDRA	12	¿QUÉ ESTÁ HACIENDO EL NIÑO? ¿CÓMO CREES QUE SE ROMPIÓ LA VENTANA? ¿QUÉ ES LO QUE HAY EN EL SUELO?
CRISTAL	12	¿QUÉ HIZO EL NIÑO?
JAULA	13	¿CÓMO SE LLAMA LA CASA DE LOS PAJARITOS?
FLECHA	14	¿QUÉ ESTÁ HACIENDO EL INDIO?
TAMBOR	15	¿QUÉ ESTÁ HACIENDO EL SOLDADO? ¿CON QUÉ INSTRUMENTO ESTÁ TOCANDO EL SOLDADO?
FRUTA	16	SÍ, HAY PLÁTANOS, PERAS, PIÑAS..., PERO ¿TODO JUNTO CÓMO SE LLAMA? ¿QUÉ HAY EN EL FRUTERO?
TRES	17	¿CUÁNTOS CAMIONES VES EN EL DIBUJO?
CAMIONES	17	SÍ, SON COCHES, PERO LOS QUE SON MUY GRANDES ¿CÓMO SE LLAMAN?
PRINCESA	18	¿CÓMO SE LLAMA LA CHICA CON LA QUE EL PRÍNCIPE SE QUIERE CASAR?
ESPADA	18	¿CON QUÉ ARMA VA A LUCHAR EL PRÍNCIPE PARA SALVAR A LA PRINCESA?
BRUJA	19	¿QUIÉN ES ESA MUJER QUE VA MONTADA EN UNA ESCOBA Y ES MUY MALA?
MOSCA	19	¿QUÉ CREES QUE INTENTA HACER LA BRUJA?
GRÚA	20	¿CON QUÉ SE LLEVA EL SEÑOR EL COCHE QUE ESTÁ AVERIADO?
DRAGÓN	21	¿CÓMO SE LLAMA ESE ANIMAL QUE ECHA FUEGO POR LA BOCA?
PIANO	22	¿QUÉ ESTÁ HACIENDO EL NIÑO? ¿CON QUÉ INSTRUMENTO TOCA EL NIÑO?

TIEMPO:
DIEZ MINUTOS.

PUNTUACIÓN:
ANOTAR LAS RESPUESTAS, ASÍ COMO CUALQUIER TIPO DE OBSERVACIÓN QUE SE DESEE REALIZAR, EN LA HOJA DE REGISTRO.

II.C. □ ANÁLISIS DE LAS PRODUCCIONES VERBALES MEDIANTE IMITACIÓN

OBJETIVOS:
- ANÁLISIS DEL PROCESO DE PRODUCCIÓN.
- DIMENSIÓN: FONOLOGÍA.
- COMPONENTES: PROCESOS FONOLÓGICOS.

TAREA:
IMITACIÓN DE PALABRAS.

PROCEDIMIENTO:
SE INVITA AL NIÑO A PRESTAR ATENCIÓN DE LA SIGUIENTE FORMA: "AHORA PRESTA MUCHA ATENCIÓN; YO TE VOY A DECIR UNAS PALABRAS Y QUIERO QUE TÚ LAS REPITAS CUANDO HAYA TERMINADO, ¿VALE?". A CONTINUACIÓN SE PONE UN EJEMPLO DE LA TAREA A REALIZAR: "VAMOS A REALIZAR UN EJEMPLO PARA QUE VEAS QUE ES FÁCIL; SI YO DIGO «SOL», TÚ DICES... BIEN; AHORA VAMOS A DECIR OTRAS PALABRAS". EN ESTE MOMENTO SE COMIENZA A PRODUCIR TODAS LAS PALABRAS QUE APARECEN EN LA HOJA DE REGISTRO DE LA TAREA ANTERIOR.

MATERIALES:
LISTA DE PALABRAS QUE APARECE EN LA HOJA DE REGISTRO DE LA TAREA ANTERIOR.

REGISTRO:
SE UTILIZA LA HOJA DE REGISTRO DE LA TAREA ANTERIOR.

TIEMPO:
CINCO MINUTOS.

PUNTUACIÓN:
IGUAL QUE EN LA TAREA ANTERIOR.

III. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO MORFOSINTÁCTICO

III.A. □ *Comprensión y producción verbal ante material visual*

Objetivos:
- Evaluación de la comprensión y la producción.
- Dimensión: morfosintaxis.
- Componentes: producciones negativas y condicionales.

Tarea:
Interpretación de imágenes con errores.

Procedimiento:

Decirle al niño: "Voy a enseñarte unos dibujos, míralos y dime qué hay de raro en ellos o lo que no está bien". Presentar a continuación cada uno de los dibujos repitiendo siempre: "¿qué hay de raro en este dibujo?".

Materiales:

Dibujos de las páginas 46 y 47 del área cognitiva del *BDI* (Newborg y cols., 1989).

Registro:

Se utilizará la siguiente hoja de registro:

Dibujo A	
Dibujo B	
Dibujo C	
Dibujo D	

Puntuación:

1 punto por cada error reconocido. Puntuación máxima: 12 puntos.

III.B. □ Análisis de la producción verbal ante estímulos visuales

Objetivos:

- Evaluación de la producción.
- Dimensión: morfosintaxis.
- Componentes: coordinación y subordinación, yuxtaposición y estructuración temporal.

Tarea:

Organización lógico-verbal.

Procedimiento:

El niño deberá ordenar las parejas y explicar verbalmente qué pasa. Para ello, se le dan dos cartas referidas a una misma secuencia y cuando ya las tiene en sus manos, se le dice: "Ordénalas". Una vez que las haya ordenado se le dice: "Cuéntame ahora lo que ha pasado".

Materiales:

"Loto de parejas lógicas" (Ed. CEPE). Láminas de parejas 4, 8, 12, 13 y 14.

Registro:

Se anotará la producción del niño, así como si ordenó lógicamente las cartas o no en la siguiente hoja de registro:

Pareja nº 4	
Pareja nº 8	
Pareja nº 11	
Pareja nº 12	
Pareja nº 13	
Pareja nº 14	

Tiempo:

Diez minutos.

Puntuación:

1 punto si emplea la coordinación, subordinación o yuxtaposición para enlazar las acciones.

0 puntos si no establece relación gramatical explícita entre las dos tarjetas. Es preciso, además, anotar si ordenó correcta o incorrectamente las secuencias.

Puntuación máxima 6 puntos.

III.C. □ *Análisis del lenguaje mediante imitación: repetición de frases*

Objetivos:

- Evaluación de la producción.
- Dimensión: morfosintaxis.
- Componentes: verbos (futuros, regulares e irregulares. Pronombres (personales, posesivos, reflexivos, indefinidos e interrogativos).

Tarea:

Repetición de frases compuestas por cuatro, cinco y seis elementos.

Procedimiento:

El evaluador iniciará la actividad de este modo: "Yo te voy a decir ahora unas frases para que tú las repitas, ¿de acuerdo? Vamos a hacer un ejemplo para que veas que es fácil. Si yo te digo: «El lápiz es rojo», tú dices Bien, ahora vamos a hacer otras". Las oraciones que hay que repetir están en el procedimiento de registro.

Materiales:

Lista de frases que aparecen en la hoja de registro.

Registro:

Se utilizará la siguiente hoja de registro:

1	Me duele la barriga
2	Mañana iré al cine
3	Los niños juegan en el jardín
4	Mi primo siempre pierde las cosas
5	El niño se lava
6	El sombrero es de ella

7	Hay algo en el ropero
8	El perro se lo come
9	¿Dónde está la mochila?
10	¿Cuándo vamos al parque?

Tiempo:

Cinco minutos.

Puntuación:

Se dará un punto por cada oración repetida. No se contabilizará como error las sustituciones u omisiones de fonemas ni tampoco el cambio de un término por otro que cumpla la misma función dentro de la oración.

III.D. □ Producciones verbales ante estímulos verbales con apoyo de material visual

Objetivos:

- Evaluación de la producción.
- Dimensión: morfosintaxis.
- Componentes: pasado de verbos regulares.

Tarea:

Cierre gramatical.

Procedimiento:

Se le dice al niño: "Voy a decirte algo sobre estos dibujos, pero dejaré la frase sin terminar porque quiero que tú la acabes. ¿De acuerdo?". A continuación se le presentan cada uno de los seis dibujos y se le dice: [Dibujo A] "Este niño sabe patinar, él patina, ayer hizo lo mismo, ¿qué hizo ayer?, ayer él... [patinó]". Si respondiera "estaba patinando" se le dice que otra forma de decirlo es "él patinó" y se le repite el ejemplo. Se considera correcta la forma "él patinaba".

Materiales:

Dibujos del *BDI* (Newborg y cols., 1989):

- A- Niño patinando
- B- Niño comiendo
- C- Niño subiendo escaleras
- D- Niño tocando la guitarra
- E- Hombre paseando
- F- Niño chutando la pelota

Registro:

Se utilizará la siguiente hoja:

Dibujo A	
Dibujo B	
Dibujo C	
Dibujo D	
Dibujo E	
Dibujo F	

Tiempo:

Cinco minutos.

Puntuación:

Un punto por cada respuesta correcta.

III.E. □ *Análisis de producciones verbales ante estímulos reales*

Objetivos:

- Evaluación de la producción.
- Dimensión: morfosintaxis.
- Componentes: pronombre reflexivo (*se*), conjunciones (*porque, pero, y*), preposiciones (*con, desde, hasta y para*).

Tarea:

Verbalización de acciones realizadas por el evaluador.

Procedimiento:

El evaluador dirá: "Mira, ahora voy a hacer unas cosas y tú vas a fijarte bien en lo que yo hago y cuando acabe me dices qué he hecho, ¿vale?". Por ejemplo: «levantarnos y encender y apagar la luz».

E: [nombre del niño] ¿qué hemos hecho?

N: Encendiste [apagaste] la luz.

E: Muy bien, pero lo vas a decir así: "X [nombre del evaluador] enciende [apaga] admitiremos también el tiempo pasado la luz". Ahora voy a hacer otras cosas y tú debes decir lo que he hecho.

Materiales:

Varios lápices entre los que tiene que haber dos de color rojo de distinto tamaño, uno amarillo y uno de otro color. Papelera. Folios. Goma. Afilador.

Registro:

Se empleará la siguiente ficha:

1	X <i>se</i> quita el jersey
2	X coge el lápiz rojo <i>pequeño</i>
3	X cierra la ventana <i>porque</i> tiene frío
4	X salta <i>con</i> los pies juntos
5	X coge el lápiz amarillo <i>y</i> dibuja un sol
6	X afila el lápiz <i>para</i> escribir
7	X salta <i>desde</i> la silla <i>hasta</i> la papelera
8	X se levanta y va al rincón
9	X escribe <i>pero</i> le sale mal y borra
10	X apaga la luz <i>y</i> se sienta

Tiempo:

Cinco minutos.

Puntuación:

Un punto por cada respuesta que coincida con la acción ejecutada por el evaluador. Se admitirá como correcta la utilización del tiempo pasado.

III.F. □ *Análisis del lenguaje mediante imitación provocada: repetición de frases*

Objetivos:

- Evaluación de la producción.
- Dimensión: morfosintaxis.
- Componentes: subordinación.

Tarea:

Repetición de oraciones complejas formadas por seis, siete, ocho, nueve, diez y once elementos.

Procedimiento:

El evaluador dirá: "Ahora yo te digo unas frases y tú las repites. Vamos a hacer un ejemplo, si yo te digo «el perro ladra porque tiene hambre», tú dices". A continuación se le leen las frases que aparecen en la hoja de registro.

Materiales:

Lista de palabras que aparece en la hoja de registro.

Registro:

Se utilizará la siguiente hoja, en la que el evaluador anotará la respuesta del niño frente a la frase emitida.

1	Me peino porque voy a salir
2	Esta es la muñeca que me gusta
3	Quiero salir, pero no me dejan
4	Si tuviera dinero me iría al cine
5	Después de cenar me lavo los dientes
6	Luis no puede salir porque no tiene dinero
7	Como no me llamabas me fui al parque con mi primo
8	Antes de comer me lavo las manos
9	El niño estaba llorando porque tenía hambre
10	Aunque no me guste la película, iré hoy al cine

Tiempo:

Cinco minutos.

Puntuación:

Un punto por cada respuesta correcta. No se contabilizará como error la sustitución u omisión de fonemas. Tampoco el cambio de un término por otro, siempre y cuando cumpla la misma función dentro de la oración.

III.G. □ Producciones verbales ante estímulos verbales con apoyo de material visual

Objetivos:

- Evaluación de la producción.
- Dimensión: morfosintaxis.
- Componentes: verbos irregulares.

Tarea:

Cierre gramatical.

Procedimiento:

Se le dice al niño: "Voy a decirte algo sobre estos dibujos, pero dejaré la frase sin terminar porque quiero que tú la acabes. ¿De acuerdo?". A continuación se le presentan cada uno de los 6 dibujos y se le dice: [Dibujo A]: "A esta niña le gusta leer, ella lee un libro, ayer ella hizo lo mismo, ¿qué hizo ayer?, ayer ella [leyó]". Si respondiera "leía o estaba leyendo" se le dice que otra forma de decirlo es "ella leyó" y se le repite el ejemplo. A continuación se le enseñan los dibujos y se le dan las siguientes instrucciones:

1. Dibujo B: Este niño va al colegio. Ayer él hizo lo mismo, ¿qué hizo ayer? Ayer el niño [fue al colegio].
2. Dibujo C: Esta gallina pone huevos, ayer ella hizo lo mismo, ¿qué hizo ayer? Ayer la

- gallina [puso huevos].
3. Dibujo D: Este niño trae un regalo para su mamá, ayer él hizo lo mismo, ¿qué hizo ayer? Ayer el niño [trajo un regalo].
4. Dibujo E: Esta niña da chupetes, ayer ella hizo lo mismo, ¿qué hizo ayer? Ayer ella [dio chupetes].
5. Dibujo F: Este niño se viste solo, ayer él hizo lo mismo, ¿qué hizo ayer? Ayer el niño [se vistió].

Materiales:

Dibujos del *BDI* (Newborg y cols., 1989).

Registro:

Se utilizará la siguiente hoja en la que el evaluador anotará la respuesta emitida por el niño.

Dibujo A		(leyó)
Dibujo B		(fue al colegio)
Dibujo C		(puso huevos)
Dibujo D		(trajo un regalo)
Dibujo E		(dio chupetes)
Dibujo F		(se vistió)

Tiempo:

Tres minutos.

Puntuación:

Un punto por cada respuesta correcta.

III.H. □ *Análisis de producciones verbales ante estímulos verbales*

Objetivos:

- Evaluación de la producción oral.
- Dimensión: morfosintaxis.
- Componentes: oraciones interrogativas directas e indirectas.

Tarea:

Incitación al diálogo: "Juego del mensajero".

Procedimiento:

Para desarrollar esta actividad es necesaria la presencia de dos evaluadores. Un evaluador invitará al niño a formular preguntas al otro evaluador. El evaluador que trabaje normalmente con el niño ejemplificará la actividad de este modo: -"Pon mucha atención. Ahora vas a hacerle unas preguntas a X (nombre del segundo evaluador). Por ejemplo si yo te digo que le preguntes si tiene frío, tú dices:"

- 1- pregúntale *dónde* vive.
- 2- pregúntale *cuándo* es su cumpleaños.
- 3- pregúntale *cómo* viene al colegio.
- 4- pregúntale *cuántos* hermanos tiene.
- 5- pregúntale *quién* es su mejor amigo o amiga.

- 6- pregúntale *cuál* de estos dos juguetes quiere.
- 7- pregúntale *qué* le pusieron los Reyes Magos.
- 8- pregúntale si *vendrá* a tu cumpleaños.
- 9- pregúntale *por qué* le gusta jugar.
- 10- pregúntale *por qué no* trae una pelota al cole.
- 11- pregúntale si *puede* venir después a mi casa.
- 12- pregúntale *cuándo* puede salir contigo.

Materiales:

Las doce preguntas anteriores.

Registro:

Se utilizará la siguiente hoja de registro en la que el evaluador anotará las respuestas del alumno.

1	dónde	
2	cuándo	
3	cómo	
4	cuántos	
5	quién	
6	cuál	
7	qué	
8	vendrás	
9	por qué	
10	por qué	
11	puedes	
12	cuándo	

Tiempo:

Diez minutos.

Puntuación:

Se dará un punto si el niño es capaz de formular la pregunta utilizando la forma interrogativa correcta.

III.I. □ Análisis de producciones verbales mediante estímulos verbales

Objetivos:

- Evaluación de la producción.
- Dimensión: morfosintaxis.
- Componentes: complementación de la subordinación.

Tarea:

Cierre gramatical.

Procedimiento:

El evaluador introducirá la actividad de esta forma: "Ahora te voy a decir unas frases a las que le falta algo para que tú las completes, ¿vale? Por ejemplo: «me pongo el abrigo cuando»".

Materiales:

- 1- Hoy no salgo porque
- 2- Me enfado mucho cuando
- 3- Voy al cine para
- 4- Recojo los juguetes porque
- 5- Me puse el pijama para

Registro:

Se empleará la lista anterior, en la que el evaluador anotará las respuestas del niño.

Tiempo:

Cinco minutos.

Puntuación:

Un punto si completa la oración subordinada con una expresión posible en ese contexto y respetando la concordancia de elementos con la oración principal.

Anexo III

Muestra de lenguaje y selección del SALT

Evaluación inicial

\$ JENNIFER, EXAMINADOR

+ C.P. Agua García

+ febrero del 93

+ prueba: lámina gatitos, interacción uno, dos y cuento.

- 00:00

E qué crees tú que está pasando ahí?

J que los gatos se están comiendo toda la comida [S][S:CMT][S:CMT;0].

E hay alguna señora?

J sí, aquí [S][S:CML][S:CML;0].

E dónde aquí?

J aquí {señala} [S][S:M].

E y qué crees tú que está pensando la señora?

J que los gatos le comieron la comida [S][S:CMT][S:CMT;0].

E entonces crees que la señora está enfadada?

J sí [S][S:M].

E entonces los gatitos son muy traviosos?

J sí [S][S:M].

E por qué?

J porque son malos [DE][DE,1SCJ][DE,1SCJ;0][DE1].

E tú tienes gatitos en tu casa?

J {asiente con la cabeza}.

E cuántos?

J montones, para {dice pa} para X parece que hay X [IN].

E y los gatitos de tu casa son tan traviosos como éstos?

J {asiente con la cabeza}.

E qué hacen?

J echan las cosas, todo [S][S:CMT][S:CMT;0].

E tú crees que todos estos gatitos son traviosos?

J {asiente con la cabeza}.

E dónde está la mamá gata?

J aquí {señala} [S][S:M].

E tú crees que la señora está enfadada con la mamá gata?

J {niega con la cabeza}.

E qué crees que hará la señora ahora?

J darle un palo [S][S:CMT][S:CMT;0].

E a quién?

J a los gatos chicos [S][S:CML][S:CMLC][S:CMLC;0].

E qué estará diciendo la señora ahora?

J que va X (que ella)[M] que ella no X X [IN].

E qué crees tú que está pensando la mamá gata de sus gatitos?

J darle leña [S][S:CMT][S:CMT;0].

E qué crees tú que va a hacer el gatito negro?

J éste {señala} [S][S:M]?

E ese es negro solo?

J {señala otro}.

J éste?

E a ver.

E dónde está el gatito negro?

J éste {señala el correcto}?

E sí.

E tú qué crees que va a hacer?

J salirse fuera [S][S:CMT][S:CMT;0].

E aquí en el colegio hay animalitos?

J {niega con la cabeza}.

E te gustaría que hubieran?

J {afirma con la cabeza}.

E por qué?

J porque me gustan {dice gutan} [DE][DE,1SCJ][DE,1SCJ;0][DE1].

E a ver.

E tú que crees que hará la señora ahora?

J pegarle {dice pegalle} (:) al hijo [S][S:CMT][S:CMT;0].

E y qué crees que harán con el chorizo?

J que ya se lo comieron todo [S][S:CMT][S:CMT;0].

= aquí empieza la prueba de interacción uno.

= juegan con la cesta, con un matasuegra

J que es [S][S:CMT][S:CMT;0]?

= la niña a la evaluadora

E te gusta?

J {afirma con la cabeza}.

E que es?

J no sé [S][S:CMT][S:CMT;0].

E no sabes?

J {niega con la cabeza}.

E un pito.

E sabes pitar?

J {afirma con la cabeza}.

E a ver?

= lo coloca en la cesta

J X.

E y eso que es?

= coge una pelota de la cesta

= aquí existe un trozo del discurso que no se puede transcribir por problemas técnicos.

E tu tienes muchas pelotas?

J si [S][S:M].

E donde?

J en mi casa [S][S:CML][S:CMLC][S:CMLC;0].

J tengo una igual a esta [S][S:CMT][S:CMT;0].

= coge una pelota de la cesta

E tienes una igual a esta?

= aquí existe un trozo del discurso que no se puede transcribir por problemas técnicos.

E y para que sirve la pelota?

J {no responde}.

E mira, y de que son?

E tocalas.

= la niña las toca.

= no se puede transcribir por problemas técnicos.

= aquí empieza la prueba de interacción dos.

= juegan con las marionetas y la cocinita.

J pelota [S][S:M].
 E cacharritos.
 E la cocina tiene muchas cosas.
 J si, mira, pelota [S][S:CMT][S:CMT;0].
 E es una pelota.
 J si [S][S:M].
 J un coche [S][S:CML][S:CML;0].
 E mira.
 J un plato {dice piato} [S][S:CML][S:CML;0].
 E otro plato.
 J mi madre {mira dentro de la cesta} [S][S:M]!
 J un caballo [S][S:CML][S:CML;0].
 E eres pepito?
 J si [S][S:M].
 J ay mi madre [S][S:M]!
 E te ayudo?
 J vale [S][S:M].
 = la niña encuentra un coche.
 J yo voy con mi coche [S][S:CMT][S:CMT;0].
 E hay más cosas.
 J coño {dice ños} [S][S:M]!
 E eso qué es?
 J un toro [S][S:M]!
 E qué hacen los toros?
 J a matar {dice mata} los hombres [S][S:CMT][S:CMT;2].
 E si?
 J si [S][S:M].
 J voy a ver lo que hay más aquí dentro {dice dento}
 [C][C:S][CS;I][CS;I,CJ][CS;I,CJ;2][CS;I2].
 E vamos a ver.
 J coño {dice ños} [S][S:M]!
 J mira lo que hay, mira lo que hay
 [C][C:S][CS;I][CS;I,R][CS;I,R;0][CS;I2].
 E que bonito!
 J mira, una cuchara [S][S:CMT][S:CMT;0].
 E para ponerla dentro de la cafetera?
 J si [S][S:M].
 E ah, porque yo tengo muchas cosas dentro de la cartera.
 E tú no?
 J sí [S][S:M].
 E las cafeteras verdes.
 E cómo son?
 J bonita [S][S:M].
 E y tienen cosas dentro.
 J sí [S][S:M].
 E si?
 J si [S][S:M].
 J me voy a meter a ver lo que hay
 [C][C:S][CS;I][CS;I,P][CS;I,P;0][CS;I2].
 J coño {dice ños} [S][S:M]!

J mira lo que hay [C][C:S][CS;I][CS;I,R][CS;I,R;0][CS;I2].
E ah!
E mi madre [S][S:M]!
E a qué quieres jugar?
J yo juego a los coches [S][S:CMT][S:CMT;0].
E pues yo voy a jugar contigo.
J voy a meterlo dentro de aquí [S][S:CMT][S:CMT;0].
E voy a jugar con los coches.
J para {dice pa} ti éste y éste [S][S:CML][S:CML;0].
E yo me voy a mi casa.
J y yo también [S][S:CML][S:CML;0].
E ya llegué a mi casa.
J y yo voy a aparcar el coche {dice toche} en mi casa
[S][S:CMT][S:CMT;0].
J ya está aquí [S][S:CMT][S:CMT;0].
E bueno y ahora qué comemos?
J papas, unas papas [S][S:CML][S:CML;0].
E que tal si freímos al toro?
J fríelo tú, porque (yo estoy)[M] yo estoy [IN].
J {hace sonar la pelota}.
J y aquí dentro qué hay [S][S:CMT][S:CMT;0]?
= aquí empieza la prueba del cuento.
J una vaca y una rana, (se* si)[M] si quiere comer mucho, mucho para {dice pa} ponerse grande
como la vaca
[C][C:S][CS;I][CS;I,P][CS;I,P;1][CS;I2].
J (y)[M] y después {dice después} viene su hermana dice {dice ice} yo soy tan grande como la
vaca
[C][CCS][CCS;I][CCS;I,CX,SY][CCS;I,CX,SY;2][CCS;I3]?
J dice no, no [S][S:CMT][S:CMT;0].
J y por qué quieres ser grande como la vaca [S][S:CMT][S:CMT;0]?
J y después {dice después} un día, de tanto comer {dice comel} se puso mala mala mala
[C][C:S][CS;I][CS;I,Y][CS;I,Y;0][CS;I2].
- 10:01

Evaluación final

\$ JENNIFER, EXAMINADOR

+ c.p.: "Agua García"

+ abril, 1994

+ prueba: lámina de gatitos, interaccion uno, dos y cuento

- 0:00

E que piensas tu que esta pasando aqui?

J (que los)[M] que los gatos (e, y)[M]derramaron {la niña dice irramaron} la leche
[S][S:CMT][S:CMT;0].

E y qué más?

J y (y)[M] mancharon todo el mantel[SUS][SUS:176][SIL:TF] {la niña dice manter}
[DE][DE,1CCJ][DE,1CCJ;0][DE1].

E y mancharon todo el mantel.

E bueno, y qué gatos han derramaron la leche?

J éste y éste {señalando sobre la lámina} [S][S:CML][S:CML;0].

E y los otros qué están haciendo?

J estos se van para {la niña dice pa} fuera y éste va a jugar
[C][C:C][CC;I][CC;I,CJ][CC;I,CJ;0][CC;I2].

J (y y y)[M] y estos se están peleando por el chorizo
[S][S:CMT][S:CMT;0].

J (y,y)[M] y éste está durmiendo [S][S:CMT][S:CMT;0].

E bueno, y qué crees tú entonces qué está pensando la señora?

J ah mi madre lo que me hicieron los gatos [S][S:CMT][S:CMT;0]!

E entonces, crees que la señora está enfadada?

J sí {afirma también con la cabeza} [S][S:M].

E tú crees que la señora piensa que los gatos son traviosos, verdad?

J {afirma con la cabeza}.

E {pasa la hoja del protocolo de evaluación}.

J huy, todavía [S][S:M]!

E tú tienes gatitos Jennifer?

J {afirma con la cabeza}.

E sí, en tu casa?

J {asiente con la cabeza} y chiquitito [S][S:M].

E y te gustan los gatitos?

J {asiente con la cabeza}.

E y no son traviosos como estos gatitos?

J {niega con la cabeza}.

E no, no te han hecho travesuras como a estas de la señora?

J {niega con la cabeza} no [S][S:M].

E qué crees tú qué piensa la mamá de los gatitos?

J no se cuál es la mamá [C][C:S][CS;I][CS;I,R][CS;I,R;0][CS;I2].

J es ésta [S][S:CMT][S:CMT;0]?

E {asiente con la cabeza} qué crees que piensa?

E qué está pensando?

J ay mi madre, lo que me hicieron los gatitos [S][S:CMT][S:CMT;0]!

E y el gatito negro, qué crees tú que va a hacer?

J cuál éste {señala en la lámina} [S][S:CML][S:CML;0]?

E {afirma con la cabeza} qué crees tú que va a hacer?

J se (se, se, se)[M] iba a tomar el sol [S][S:CMT][S:CMT;0].

E se va a tomar el sol, así muy feliz {se ríe}?

E entonces, qué hará la señora ahora, Jenny?

J que (que, que)[M] le pegará a los gatos [S][S:CMT][S:CMT;0].

E le pegará a todos los gatos?

J {afirma con la cabeza} menos a éste porque éste no hizo nada [DE][DE,1SCJ][DE,1SCJ;0][DE1].

J ni éste, ni éste [S][S:CML][S:CMLC][S:CMLC;0].

E pero si ese se va a ir.

E tú tienes un gato y tú dejas que se vaya?

J no [S][S:M].

E ah!

E y qué pasará con el chorizo?

J (que que)[M] y que le pegaría porque me cogieron los chorizos [C][C:S][CS;I][CS;I,CJ][CS;I,CJ;0][CS;I2].

E y se lo comieron los gatos esos chorizos?

J no {niega con la cabeza}, porque son picantes [S][S:CMT][S:CMT;0].

E son picantes?

J ya está [S][S:CMT][S:CMT;0].

= aquí empieza la interacción uno.

= están jugando con los títeres y cochitos.

E {entonando} un lobo en un coche, un lobo en un coche!

E {le pone el coche en la cabeza de la niña, desplazandolo por la misma} sabes donde tienes los coches?

J {la niña se sonrie, e intenta mirar hacia arriba para verse la cabeza}.

E los ponemos aqui.

E {saca una jirafa} esto que es?

J una jirafa [S][S:CML][S:CML;0]!

J aqui yo tengo mas {saca un animal de la caja} [S][S:CMT][S:CMT;0].

E eso no es una jirafa.

J si [S][S:M].

E por qué esto es una jirafa {señalando el animal que cogio la niña}?

J porque {la niña dice poque} mira, aqui tengo muchos animales {la niña dice alimales} {saca mas objetos de la caja}, tengo, el elefante [DE][DE,1SCJ][DE,1SCJ,1CY][DE,1SCJ,1CY;0][DE2].

E como, y esto que es {sacando un animal de la caja}?

J un oso [S][S:CML][S:CML;0].

E y esto {saca otro animal} que es?

J esto es, a ver, un tiranosauero [S][S:CMT][S:CMT;0].

J un tiranosaurio?

J si [S][S:M].

E {saca otro animal}.

J mira, un toro [S][S:CMT][S:CMT;0].

E huy!

E esto es un bufalo, no?

J si, un bufalo [S][S:CML][S:CML;0].

J {sacando más animales de la caja} el leon [S][S:CML][S:CML;0].

E tiene muchos animales!

E todos son tuyos?

J si [S][S:M].

E de verdad, y como los alimentas a todos?

J si, y una jirafa [S][S:CML][S:CML;0].
E como los alimentas a todos?
J le echo hierba[SOC] {la niña dice yerba} [S][S:CMT][S:CMT;0].
J oye este no se aguanta {poniendo de pie a un animal que se
habia caido} [S][S:CMT][S:CMT;0].
E y todos comen hierba?
J si [S][S:M].
E si?
J {afirma con la cabeza}.
E oyes, y por qué tienes dos jirafas?
J porque (e*, e*)[M] estaban (e*, e*)[M] en la selva (a*, a*)[M]
abandonadas [DE][DE,1SCJ][DE,1SCJ;0][DE1].
E es que los animalitos de la selva no se pueden coger.
J pero, yo tengo una selva, es esto {señalando a la mesa}
[C][C:C][CC;I][CC;I;Y][CC;I;Y;0][CC;I2].
E ah, tu vives en la selva?
J si [S][S:M].
E aaaah!
E y se portan bien contigo?
J si, los pueden coger que no te hacen nada {coge a uno de ellos}
[C][C:S][CS;I][CS;I,CJ][CS;I,CJ;0][CS;I2].
E de verdad, ay, no que a mi me da mucho miedo.
J mira, yo cojo al elefante {coge al citado animal} [S][S:CMT][S:CMT;0].
E si, pero a mi me da un poco de miedo.
J coge {le acerca el elefante a la examinadora} [S][S:M].
E {lo rechaza con las manos simulando miedo}.
J {insiste y se lo coloca en la rodilla}.
E ah, si es bueno eh, si es bueno {lo coge en la mano}.
J mira [S][S:M].
E pero el leon.
E tu te llevarias con el leon?
J {lo coge en la mano} a mi no me muerde [S][S:CMT][S:CMT;0].
E te llevas bien con el leon?
J {asiente con la cabeza} mira {se lo acerca a la examinadora}[S][S:M].
E {se retira con gesto de miedo} uh, yo le veo esa boca tan rara, tan grande.
J pero no te va a morder, mira {se lo da}
[C][C:C][CC;I][CC;I;Y][CC;I;Y;0][CC;I2].
E no?
E {lo coge en la mano}.
J y todos son [IN].
J mira este que no me muerde {señala uno de ellos}
[C][C:S][CS;I][CS;I,R][CS;I,R;0][CS;I2].
E y ese por qué esta asi de pie.
J porque a atracar [DE][DE,1SCJ][DE,1SCJ;2][DE1].
E va a atracar o va a atacar?
J a la hierba, porque se come la hierba [DE][DE,1SCJ][DE,1SCJ;0][DE1].
E ah, claro!
E y esto?
J un tiranosaurio [S][S:CML][S:CML;0].
E lo ponemos aqui encima?

J {coge otro animal} y si este lo ponemos encima de aqui [S][S:CMT][S:CMT;0]?

J {el animal no se sostiene encima del otro} se enfada el leon [S][S:CMT][S:CMTC][S:CMTC;0].

E mira, mira {señala un animal}.

E arre caballito, arre burro arre, arre, arre {con musica de una cancion}.

J quita {intenta poner un animal encima de otro} [S][S:M].

J y este [IN].

E una jirafa encima de un elefante!

J pues {la niña dice pos} este lo ponemos aqui [S][S:CMT][S:CMT;0].

E vamos a ver si podemos solucionarlo {intenta poner un animal encima de otro}.

E pues no se puede.

J ya está [S][S:CMT][S:CMT;0].

E y que les dices, no les dices nada, que se pongan en su sitio cada uno?

J se ponen en su sitio {dirigiendose a los animales} [S][S:CMT][S:CMT;0].

J baja tu {baja a la jirafa de encima de uno de ellos} [S][S:CMT][S:CMT;0].

J {continua quitando a los animales y ordenandolos} este estaba aqui {lo coloca en una esquina de la mesa}, mirando lo que habia {distribuye a todos los animales en diferentes zonas de la mesa} [C][C:S][CS;I][CS;I,R][CS;I,R;0][CS;I2].

J el leon {cogiendolo} [S][S:CML][S:CML;0].

J esta {coge a la jirafa} [S][S:M].

J y aqui vamos a poner este [S][S:CMT][S:CMT;0].

J un dos tres, son cuatro, un dos tres cuatro [S][S:CMT][S:CMT;0].

J y aqui no hay mas nada {busca dentro de la cesta} [S][S:CMT][S:CMT;0]?

J ah, si, que no los [IN].

J a cogerlo [S][S:CML][S:CML;0].

E ah, si, el cangurito.

J el canguro aqui {lo coloca encima de la mesa junto a los demas} [S][S:CML][S:CML;0].

J este aqui {refiriendose a otro animal} [S][S:CML][S:CML;0].

E que miedo!

E se van todos?

J no se va nadie [S][S:CMT][S:CMT;0].

E eh?

J {buscando mas objetos dentro de la cesta} y los coches aqui [S][S:CML][S:CML;0].

E eh, no se van a ir?

J que no [S][S:M].

E de verdad que no se van?

= aqui empieza la prueba de interaccion dos.

E a mi hija, inyecciones no, porque no lo soporto.

E {habla la examinadora que simula ser la hija enferma} a mi no me gustan.

J no te gusta [S][S:CMT][S:CMT;0]?

J a ver [S][S:M].

J {se acerca a la examinadora que hace de hija enferma y le

ausculta los oídos} este está bien, y (este, e, e)[M] ese está
(como medio)[M] como medio malo
[C][C:C][CC;I][CC;I,CJ][CC;I,CJ;0][CC;I2].

E sí?

J sí, entonces le voy {la niña dice vo} a mandar unas pastillas
[S][S:CMT][S:CMT;0].

J y de qué color la* quieres, de fresa, de limón, de (co)[M] cocacola,
o de qué [S][S:CMT][S:CMT;0]?

E las pastillas?

J {afirma con la cabeza}.

E las pastillas de cocacola?

J sí [S][S:M].

E la cocacola son malas para los niños.

J pues {la niña dice pos} entonces, de (y, y y de)[M]
fresa [S][S:CML][S:CML;0].

E fresa.

J {simula una anotación en la receta}.

E ay, doctora, pero sabe lo que ocurre que mi hija alérgica a las fresas.

J entonces (a, e)[M] de {la niña dice e} limón [S][S:CML][S:CML;0].

E el limón, no me gusta.

J pues entonces, un tónico (:) canelo [S][S:CML][S:CML;0].

E canelo?

J {asiente con la cabeza}.

E y es bueno?

J sí [S][S:M].

J {simula escribir en la receta} y hay que ir al hospital (:)
para {la niña dice pa} ver (a, a ver)[M] si está [IN].

J y cuando le mordió y la rata (e)[M] soltó mucho sangre
[C][C:S][CS;I][CS;I,A][CS;I,A;0][CS;I2]?

E sí.

J entonces, hay que ir al hospital (para que {la niña dice pa que})[M] y para {la niña dice pa} que
le ponga algo que (y para {la niña dice pa} que)[M] le alivie del pie porque {la niña dice poque}
eso no es normal {la niña dice normar}
[C][C:S][CS;I][CS;I,P,R,CJ][CS;I,P,R,CJ;2][CS;I4].

E no es normal?

J no [S][S:M].

E bueno, yo llego al hospital y qué le digo, porque yo no sé,
no he estado nunca en el hospital.

J y pues {la niña dice pos} dile que le mordió una rata (y le)[M] y le tiene que poner algo (y y
que)[M] que le alivie en el pie porque si no se le hace como pus
[C][CSC][CSC;I][CSC;I,2SCJ,CCJ,SR][CSC;I,2SCJ,CCJ,SR;2][CSC;I5].

E pero es que a mi me da vergüenza llegar al hospital y tener
que decirle eso a los doctores.

J pues {la niña dice pos} (hay, hay que)[M] hay que llamarlo por teléfono o algo decírselo {la
niña dice decíselo} porque qué va, eso cuando (la) y le mordió la rata (y) y se ve que la rata tenía
hambre porque [IN].

E yo no sabía que las ratas se tiraban a las personas.

J {juega con los objetos que tiene encima de la mesa} (y, y)[M] y ha tenido fiebre {la niña dice
fiere} (y)[M] y dolor de cabeza, (y)[M] y dolor de barriga {la niña dice bariga}
[C][C:C][CC;I][CC;I,2CJ][CC;I,2CJ;0][CC;I3]?

E sí.

J (pues si)[M] pues {la niña dice pos} si es por la noche, (y le)[M] esas pastilla y (ese)[M] ese tónico y le cura

[C][C:C][CC;I][CC;I,CJ][CC;I,CJ;1][CC;I2].

J pero lo que pasa es* que y X X X porque (y, y)[M] y el tónico un día [IN].

E ah.

J (y, y)[M] y dos pastillas y dos días a la semana, lunes y miércoles [S][S:CML][S:CML;0].

E ah.

J (y, y)[M] y el tónico el lunes nada {la niña dice na} más [S][S:CML][S:CML;0].

E muy bien.

J para {la niña dice pa} que se le vaya curando eso (para que no)[M] para que no se le haga pus (y, y)[M] porque si se le hace pus es una cosa [IN].

E muy bien.

E y por cierto, en qué farmacia puedo comprar esto?

J (y, y y) sale de aquí y va allí {al mismo tiempo señala un lugar con el dedo} [C][C:C][CC;I][CC;I,CJ][CC;I,CJ;0][CC;I2].

= aquí empieza la prueba del cuento.

J es de una vaca (y)[M], y una rana [S][S:CMT][S:CMT;0].

J la rana un día se encontro con una vaca [S][S:CMT][S:CMT;0].

J y la vaca era muy gorda y muy grande {la niña dice drande} [S][S:CMT][S:CMT;0].

J y después {la niña dice dispues} se empezo a comer mucho y mucho, (y después {la niña dice dispues}, y después le pregunto (a su)[M] a su hermana (y y)[M] que si estaba grande {la niña dice dande} (y, y como) [M] como la vaca

[C][CCS][CCS;I][CCS;I,CCJ,SCJ][CCS;I,CCJ,SCJ;2][CCS;I3].

J y dice que no [S][S:CMT][S:CMT;0].

J y entonces comia mas, y mas, y mas, (hasta que le pregun*)[M] hasta que le pregunto su hermana, ay, (y porque)[M] y porque (qui*)[M] y quieres hacerte tan grande y como la vaca [C][C:S][CS;I][CS;I,P,CJ][CS;I,P,CJ;2][CS;I3].

J y la rana no le hacía {la niña dice cia} caso [S][S:CMT][S:CMT;0].

= se tuvo que partir el turno de habla aunque la niña continuo

hablando ya que el programa salt no admite mas de mil cart. Y la rana seguía comiendo (:)(y después)[M] {la niña dice dispues} (:)(I*)[M] y después {la niña dice dispues} se puso malita

[C][C:C][CC;I][CC;I,CJ][CC;I,CJ;0][CC;I2].

J y como dice don Fermin este cuento llego a su fin

[C][C:C][CC;I][CC;I,Y][CC;I,Y;0][CC;I2].

- 15:37

I. RESUMEN DE TIPOS DE ENUNCIADOS

Jennifer	Evaluación inicial		Evaluación final	
	fr.	%	fr.	%
Total	80	100	116	100
Verbales completos	68	85.00	106	91.38
- Parcialmente inteligibles	2	2.94	1	0.94
- Completos e inteligibles	65	95.59	105	99.06
No verbales	12	15.00	10	8.62
Con <i>mazes</i>	5	6.25	29	25.00

II. TIEMPO

Evaluación inicial	Evaluación final
10' 01"	15' 37"

III. RESUMEN DE PALABRAS EN LAS ORACIONES COMPLETAS E INTELIGIBLES

	Evaluación inicial	Evaluación final
Total	237	634
LME en palabras	3.65	6.04
Estadios de Brown	IV/V	pasado el V

IV. LONGITUD DE ENUNCIADOS EN PALABRAS

Número de palabras	Evaluación inicial	Evaluación final
0	12	10
1	21	16
2	10	17
3	12	9
4	4	10
5	6	8
6	2	10
7	1	5
8	1	6
9	4	10
10	1	3
11	0	1
12	1	2
13	2	8
Total	77	115

V. TABLAS DE CÓDIGOS SELECCIONADOS DE PRODUCCIÓN

V.a. Oraciones simples

Códigos	Evaluación inicial	Evaluación final
[S]	53	74
[S:M]	22	20
[S:CMT]	22	35
[S:CMT;0]	21	34
[S:CMT;1]	0	0
[S:CMT;2]	1	0
[S:CMTC]	0	1
[S:CMTC;0]	0	1
[S:CML]	9	19
[S:CML;0]	7	18
[S:CMLC]	2	1
[S:CMLC;0]	2	1

V.b. Oraciones dependientes

Códigos	Evaluación inicial	Evaluación final
[DE]	2	6
[DE,1SCJ]	2	5
[DE,1SCJ;0]	2	3
[DE1]	2	5
[DE2]	0	1
[DN]	0	0
[DN,1CCJ]	0	0
[DN,1CCJ;0]	0	0
[DN,1CA]	0	0
[DN,1CA;0]	0	0
[DN1]	0	0

V.c. Oraciones múltiples

Códigos	Evaluación inicial	Evaluación final
[C]	7	19
[C:C]	0	9
[CC;I]	0	9
[CC;I,A]	0	0
[CC;I,A;0]	0	0
[CC;I,CJ]	0	5
[CC;I,CJ;0]	0	4
[CC;I,CJ;1]	0	0
[CC;I,CJ;2]	0	1
[CC;I,Y,CJ]	0	0
[CC;I,Y,CJ;0]	0	0
[CC;I,Y]	0	2
[CC;I,Y;0]	0	2
[CC;I2]	0	8
[CC;I3]	0	1
[C:S]	6	8
[C:S;I]	6	8
[CS;I,R]	2	3
[CS;I,R;0]	2	3
[CS;I,CJ]	1	2
[CS;I,CJ;0]	0	2
[CS;I,P]	2	0
[CS;I,P;0]	1	0
[CS;I,Y]	1	0
[CS;I,Y;0]	1	0
[CS;I,A]	0	1
[CS;I,A;0]	0	1
[CS;I2]	6	6
[CS;I3]	0	1
[CSC]	0	1

[CSC;I]	0	1
[CSC;I3]	0	0
[CCS]	1	1
[CCS;I]	1	1
[CCS;I3]	1	1

Anexo IV

Programa de intervención

Con la inclusión de este anexo pretendemos dar a conocer cómo hemos realizado la integración de los distintos componentes del lenguaje en el programa llevado a cabo, en el cual, como ya hemos manifestado en varias ocasiones, la morfosintaxis es sólo una de las parcelas trabajadas. Describimos, por tanto, el contenido de cada una de las sesiones tal y como fueron desarrolladas.

Previamente a la presentación del programa, situaremos al lector en la filosofía y propósitos perseguidos con el mismo, reproduciendo literalmente algunos de sus elementos más significativos, como son los objetivos didácticos de cada una de las dimensiones y los aspectos referidos a la metodología y temporalización. No obstante, para una más completa información remitimos al trabajo de Acosta (1995), donde se presenta el conjunto del programa.

I. Objetivos didácticos

A continuación presentamos los objetivos didácticos de nuestro programa de intervención, los cuales han sido formulados a partir de los resultados obtenidos en la evaluación inicial. En este sentido, se referirán siempre a los contenidos y se trabajarán a través del desarrollo de numerosas y variadas actividades.

Pragmática

- 1.- Presentar oralmente hechos y experiencias próximas para ejercitar el desarrollo de funciones comunicativas tales como: pedir, mandar, explicar, describir, preguntar e imaginar.
- 2.- Participar como hablante y como oyente (formular y responder preguntas, proponer temas,

aportar opiniones...) en diversas situaciones de intercambio comunicativo.

- 3.- Respetar las normas elementales (atención y escucha, turnos de palabra, respeto de opiniones diferentes de la propia...) que rigen cualquier intercambio lingüístico, a través de variadas situaciones comunicativas.
- 4.- Comprender el sentido general de textos orales y de sus elementos directos y explícitos, a través de la escucha atenta de diversos textos orales para lograr reconocer las relaciones que se establecen entre los elementos del texto.
- 5.- Expresar sentimientos, experiencias y opiniones de forma ordenada y clara, para conseguir una mayor fluidez y coherencia comunicativa.

Fonología

- 1.- Intentar disminuir y eliminar la presencia de los procesos específicos de "omisión de consonantes iniciales" y "omisión de consonantes finales" en sílabas átonas y tónicas. Debido a la no correspondencia en la literatura respecto a la conceptualización de estos procesos, se analizaron también como "omisión de consonantes iniciales, medias y finales de palabra". Asimismo, una vez analizados, se concluyó que deberían trabajarse también los procesos de "omisión de consonantes iniciales de palabra", y "omisión de consonantes medias de palabra".
- 2.- Disminuir y eliminar el proceso específico de "simplificación de grupos consonánticos" en sílabas iniciales y finales en los grupos "s+cc, c+r, y líquida+c" .
- 3.- Intentar que el proceso específico de "reducción de diptongos a un solo elemento" en sílabas iniciales y medias ocurra con menor frecuencia de ocurrencia.
- 4.- Eliminar el proceso específico de "omisión de sílabas iniciales átonas" propio de edades inferiores a las estudiadas.
- 5.- Corregir dentro del macroproceso de sustitución, el proceso específico de "lateralización de líquidas vibrantes" en sílabas iniciales y finales fundamentalmente.
- 6.- Superar el proceso específico de "sustitución de vibrante múltiple por /d/ en sílabas iniciales, finales y medias, tanto átonas como tónicas.
- 7.- Desarrollar la capacidad de discriminación auditiva y de percepción de habla (sonidos ambientales, palabras, sílabas y fonemas) y de reproducción de determinadas secuencias rítmicas.

Morfosintaxis

- 1.- Superar los errores de concordancia, omisión, adición de elementos y alteración de orden que se observan en algunas de las producciones.
- 2.- Enriquecer las estructuras más simples aumentando el número de elementos, mediante el uso de complementos.
- 3.- Ampliar la frecuencia de uso de oraciones compuestas, sobre todo subordinadas, con una

mayor variedad de nexos adverbiales y preposicionales.

- 4.- Conseguir un discurso que respete el orden temporal en el que aparecen las secuencias de hechos o acontecimientos.
- 5.- Propiciar la consolidación de formas verbales propias del momento evolutivo de los sujetos y aumentar la variedad y complejidad de las mismas.
- 6.- Desarrollar la reflexión y consciencia sintáctica que contribuye a mejorar la calidad y precisión de las producciones.

Semántica

- 1.- Mejorar la organización semántica de los niños, a través de la denominación (familia, cuerpo, lugares ...) y la conceptualización (familias semánticas, análisis de conceptos, contrarios, seriaciones ...).
- 2.- Ampliar el vocabulario receptivo y expresivo a través de la escucha atenta y narración de diversos textos orales.
- 3.- Reducir el uso generalizado de titubeos, reformulaciones, autocorrecciones, referencias indefinidas, sustitución de palabras, circunloquios, etc., que el niño hace en cualquier situación de conversación.
- 4.- Memorizar y producir la palabra específica, que en un momento determinado se requiere.
- 5.- Formular y expresar significados similares y diferentes en pares de palabras que pertenecen a la misma categoría semántico-gramatical.
- 6.- Conocer el significado referencial o relacional de las palabras a través de diversas tareas que conllevan la identificación, enjuiciamiento, definición y representación de palabras.
- 7.- Identificar, categorizar y clasificar diferentes objetos dibujados de acuerdo con categorías semánticas.

II. Actividades de enseñanza-aprendizaje

La planificación de las actividades en cada parcela lingüística estuvo precedida de una serie de consideraciones generales que buscaban garantizar la necesaria consonancia entre nuestra filosofía sobre la intervención con la forma concreta que ésta adoptaría en cada dimensión teniendo en cuenta sus características internas.

De acuerdo con ello, el diseño y planificación de las actividades tuvo en cuenta las siguientes cuestiones.

Pragmática

La organización y puesta en práctica de actividades en el componente pragmático del lenguaje implica la participación efectiva del alumno en situaciones comunicativas reales,

motivadoras y significativas. Para ello debemos intentar trasladar al ámbito del aula la representación de situaciones de la vida real, ayudándonos de materiales como los títeres, el guiñol, etc.

Las actividades que se desarrollen deben ser coherentes con una metodología de trabajo participativa, interactiva, que utilice el lenguaje oral como principal vehículo de comunicación. Es muy importante resaltar el carácter interactivo de las actividades, ya que en todas ellas intervienen al menos dos interlocutores.

Del Río (1993: 72) aporta una serie de criterios para el diseño de actividades de lengua oral comunicativa, que pueden resultarnos muy útiles:

- Criterio de oralidad: uso preferente del lenguaje oral.
- Criterio de actividad/productividad: los alumnos han de participar activamente, teniendo que producir lenguaje oral.
- Criterio de interactividad: participación de dos o más interlocutores que alternan sus roles de hablante oyente.
- Criterio de funcionalidad: las actividades deben tener conexión con la vida real, con los intereses de los alumnos.
- Criterio de sistematización: es necesario una planificación didáctica sistemática, con objetivos claros, una secuenciación racional y una evaluación precisa.

Fonología

En este componente del lenguaje, partimos de un enfoque comunicativo o funcional. Compartimos la idea de que la función principal del sistema fonológico es comunicativa, es decir, señalar diferencias de significado. Por tanto, las actividades deben utilizar el lenguaje hablado como medio de comunicación.

Nuestro programa de intervención se centraría de forma global en intentar mejorar las habilidades comunicativas y en superar los procesos de «simplificación del habla» adulta inadecuados desde la perspectiva del desarrollo.

Teniendo en cuenta el planteamiento anterior, se deberían considerar las siguientes cuestiones en el diseño de actividades:

- Ante la presencia de un desorden de aprendizaje del sistema fonológico las actividades deben ser focalizadas a la superación de este desorden organizacional y cognitivo, no al entrenamiento de habilidades motoras para la articulación de sonidos del habla (aunque para algunos niños puede que sea necesario).
- Dado el planteamiento anterior, es interesante que se desarrollen actividades donde los fonemas problemáticos se trabajen en palabras más que aislados ya que se asemeja más al proceso de adquisición normal.
- Asimismo, teniendo en cuenta la perspectiva de «procesos fonológicos» las actividades deben centrarse en la reeducación de clases de sonidos y en patrones de error y no en

sonidos aislados.

- Las actividades elaboradas según el procedimiento de «pares mínimos» (Weiner, 1981) (ej., pesa y besa; codo y corro) son bastantes efectivas siempre y cuando se les dé a los niños las explicaciones pertinentes que le ayuden a comprender que la utilización de determinados «procesos de simplificación» puede dar lugar a una confusión de significados.
- Las actividades dirigidas a superar los «procesos de simplificación» deberían secuenciarse de forma gradual. Esta organización debe realizarse atendiendo al orden de eliminación y superación considerado «normal» (v.g: los procesos que afecten a los fonemas líquidos serían los últimos a eliminar).
- Las actividades con carácter preventivo-estimulador deberían estar organizadas en pequeño grupo para posibilitar la ayuda de sus compañeros a producir determinadas palabras. Sin embargo, en aquellos niños que demuestren «procesos de simplificación» característicos de un desorden fonológico se le debe prestar una atención específica. En casos más especiales, donde se esté ante un niño con habla altamente ininteligible, se debe planificar el programa terapéutico de forma individual dado que cada niño opera con cierta extensión de estrategias idiosincráticas de procesamiento.
- Las correcciones de la mala articulación se deben realizar con un *feedback* sobre la efectividad o ineffectividad manifestada por el niño para transmitir una información referencial. De esta manera, el adulto puede utilizar frases como: «puedes hablar más alto», «repítelo de nuevo», etc. Así, se le proporciona al niño una razón auténtica para que mejore la articulación.

Morfosintaxis

El trabajo en la forma del lenguaje también ha de seguir con un enfoque interactivo y comunicativo, ya que tanto los aspectos morfosintácticos como los fonético/fonológicos son interdependientes con el componente pragmático del lenguaje.

Algunos criterios que deben tenerse en cuenta a la hora de elaborar actividades vinculadas con la morfosintaxis son:

- En la enseñanza de las reglas para la construcción de palabras y de oraciones, hemos de seguir un criterio evolutivo respetando los pasos que caracterizan el desarrollo lingüístico infantil.
- Las palabras que usamos para la construcción de oraciones, frases, cláusulas en el programa de intervención deben ser de gran familiaridad para el niño. Como indicación debemos sugerir comenzar con palabras que constituyan el vocabulario básico de dos o tres años por debajo de su edad cronológica.
- La longitud de las frases utilizadas por el adulto profesional debe hacerse sobre la base de un criterio mínimo que se podría establecer en oraciones de entre cinco y diez palabras, frases o cláusulas de entre dos a cuatro palabras.

- En muchos casos, las frases, cláusulas y oraciones deben estar apoyadas en dibujos o representaciones gráficas.
- Introducir poco a poco palabras no familiares.
- Trabajar de forma paralela, tanto la comprensión como la producción.
- No introducir las secuencias oracionales más complejas si persisten errores gramaticales en estructuras más simples.

Semántica

Al elegir las actividades destinadas a la comprensión y uso de palabras y las relaciones entre palabras, el adulto profesional ha de tener en cuenta algunas consideraciones. Los niños con problemas del lenguaje suelen limitar su comprensión del significado de las palabras, a aquellas situaciones en que hacen referencia a lo concreto.

Al diseñar las actividades se debe tener en cuenta la secuencia de adquisición habitual en este componente. Algunos de los componentes a tener en cuenta para el diseño de actividades tiene que ver con: el uso de referentes o ejemplos en un contexto concreto; ir desde lo más general a lo más específico; ir desde la denominación a la conceptualización; introducir progresivamente los rasgos semánticos y utilizar palabras de uso frecuente en los ambientes familiar, escolar y social del niño. Se puede considerar de forma general, que el niño tiene que aprender en cada palabra un primer componente que lo constituyen los rasgos semánticos, y, un segundo componente, que viene dado por las restricciones semánticas impuestas sobre el uso de una palabra.

Algunos de los criterios que se establecen para diseñar actividades relacionadas con este componente del lenguaje son:

- Seguir los patrones del desarrollo normativo.
- Las palabras, conceptos y relaciones entre palabras poco familiares deben trabajarse con la ayuda de referentes en un contexto.
- La enseñanza de palabras y conceptos ha de hacerse desde lo más general o semánticamente menos complejo a lo más específico o semánticamente más complejo, por ejemplo: grande/alto.
- Es conveniente utilizar relaciones de contraste, oposición, para la enseñanza de algunos conceptos.
- Para la comprensión de las oraciones es importante controlar la longitud y complejidad de las frases y cláusulas.
- Los materiales usados, los referentes pictóricos y los contextos referenciales han de ser lo más realistas posibles.
- Las representaciones pictóricas (dibujos, historietas, etc.) deben enfatizar en uno o dos componentes críticos (tamaño, color, longitud, etc.), no dispersar las dimensiones.
- La comunicación referencial y el juego de roles son dos estrategias oportunas para

comprobar la consolidación de lo que el niño ha aprendido en este componente.

Contenido y secuencia de las sesiones de trabajo

Teniendo en cuenta los criterios anteriores, se proponen las siguientes actividades de enseñanza-aprendizaje para cada una de las sesiones.

PRIMERA SESIÓN

ACTIVIDAD 1: EL JUEGO DE LA TELARAÑA

Material: Ninguno específico.

Se trabaja: Pragmática: conversación.

Procedimiento: Los niños, sentados en círculo, irán diciendo uno a uno sus nombres en voz alta hasta que todos sepan los nombres de sus compañeros.

ACTIVIDAD 2: NARRACIÓN DEL CUENTO *LOS MÚSICOS DE SANTA CRUZ*

Material: Cuento *Los Músicos de Santa Cruz* [apéndice I].

Se trabaja: Semántica: atención, comprensión.

Procedimiento: El adulto narrará el cuento intentando representar los roles de los distintos personajes por medio de gestos, entonación, etc. Los niños estarán sentados en semicírculo y el narrador se situará en medio.

ACTIVIDAD 3: LOS MÚSICOS DE SANTA CRUZ

Material: Cuento *Los Músicos de Santa Cruz*. Tarjetas de: asno, gallo, gato, perro, ladrones, niños, bruja, familia; acciones de jugar, dormir, ver la TV, preparar la mesa; violín, tambor, trompeta, guitarra.

Se trabaja: Semántica: atención, comprensión.

Procedimiento: Después de haber contado el cuento, se les enseñará a los niños unas tarjetas en las que se encuentran dibujados personajes, diversas acciones e instrumentos musicales pertenecientes al cuento. Los niños ayudados de éstas responderán a una serie de preguntas que estarán relacionadas con el cuento: ¿quién acarrea de joven sacos de grano? (Tarjetas de asno, gallo, gato y perro); ¿a quién se encontró el asno tumbado en la acequia? (Tarjetas de asno, gallo, gato y perro); uno de los animales iba a ser matado para ponerlo en la comida de los invitados, ¿De quién se trataba? (Tarjetas de asno, gallo, gato y perro); cuando los músicos de Santa Cruz llegaron a la casa, ésta se encontraba habitada por unos ... (Tarjeta de ladrones, niños, bruja, familia); -¿qué hacían allí? (Tarjetas donde se representan las acciones de jugando, durmiendo, viendo la T.V., preparando la mesa); ¿qué instrumentos tocaban? (Tarjetas de violín, tambor, trompeta, guitarra); ¿quién cantaba? (Tarjetas de asno, gallo, gato y perro).

ACTIVIDAD 4: VAMOS A RECORDAR

Material: Cuento *Los Músicos de Santa Cruz*, papel, lápices de colores, ceras de colores, lápices,

gomas y afiladores.

Se trabaja: Morfosintaxis: comprensión.

Procedimiento: Después de haber contado el cuento *Los Músicos de Santa Cruz*, se formularán una serie de preguntas, relacionadas con el cuento, a los niños quienes, entre todos y sin referente alguno, deberán dar respuesta. Preguntas: ¿quiénes eran los personajes del cuento?; ¿a dónde fueron?; ¿qué pasó?; etc. A continuación los niños deberán realizar un dibujo que hagan recordar esos tres momentos del cuento.

ACTIVIDAD 5: EL CUBO DE LOS SONIDOS

Material: Un pañuelo, cubo de los sonidos: gallo, cabra, vaca, caballo, gato, perro.

Se trabaja: Fonología: discriminación auditiva, elocución.

Procedimiento: Tras presentar los sonidos que emiten algunos animales (gallo, cabra, vaca, caballo, gato, perro), los niños deberán adivinar de qué animal se trata.

SEGUNDA SESIÓN

ACTIVIDAD 1: ADIVINA, ADIVINANZA, ¿QUÉ INSTRUMENTO ES EL QUE DANZA?

Material: Pandero, cascabeles, caja china, claves, triángulo, crócalos, chinchines.

Se trabaja: Fonología: discriminación auditiva, conciencia fonológica.

Procedimiento: Se presentan los instrumentos musicales, mientras se les hacen sonar. A continuación, se esconden. Un niño tocará uno de ellos. El resto deberá adivinar qué instrumento es el que ha sonado.

ACTIVIDAD 2: JUEGO DEL VEO, VEO

Material: Algunas palabras del cuento *Los Músicos de Santa Cruz*.

Se trabaja: Semántica: vocabulario.

Procedimiento: El adulto dirá una sílaba con la que empieza alguna palabra que aparece en el cuento *Los Músicos de Santa Cruz*, y los niños deberán adivinar de qué se trata. "Veo, veo ... una cosita que empieza por *ga* y tiene cuatro patas"; "Veo, veo ... una cosita que empieza por *ar* y tiene hojas"; "Veo, veo ... una cosita que empieza por *la* y roba"; "Veo, veo ... una cosita que empieza por *ca* y tiene ventanas"; "Veo, veo ... una cosita que empieza por *trom* y hace sonidos.

ACTIVIDAD 3: VEO, VEO ... ANIMALES

Material: Ninguno específico.

Se trabaja: Semántica: vocabulario.

Procedimiento: El adulto dirá una letra por la que empieza alguna palabra que designa algún animal. Los niños deberán adivinar de qué animal se trata. (E): "Veo, veo ... una cosita que vuela".

Observaciones: Se podría continuar con la actividad anterior pero siendo los niños, esta vez, quienes lleven la iniciativa del juego.

ACTIVIDAD 4: QUÉ VEMOS

Material: Tarjetas con los siguientes dibujos: gallo, asno, guitarra, bruja, ladrones, familia. El cuento *Los Músicos de Santa Cruz*.

Se trabaja: Morfosintaxis: construcción de frases.

Procedimiento: El adulto presenta una serie de tarjetas con dibujos sobre el cuento *Los Músicos de Santa Cruz*. Cada niño deberá realizar una construcción gramatical en función de lo que ven.

Ejemplo: se le presenta la lámina del gallo y el adulto dice: "El gallo está en la granja". A partir de aquí se siguen presentando tarjetas, cuidando de que cada niño realice una construcción gramatical.

ACTIVIDAD 5: DIBUJAMOS

Material: Útiles de pintura.

Se trabaja: Pragmática: elocución. Expresión plástica.

Procedimiento: El adulto repartirá el material para que los niños realicen un dibujo sobre los animales vistos en el juego del "Veo, veo". Cuando haya terminado, cada niño explicará lo que ha dibujado.

TERCERA SESIÓN

ACTIVIDAD 1: CUENTO CON MENTIRAS I

Material: Cuento *Los Músicos de Tenerife* [apéndice II].

Se trabaja: Semántica: comprensión, conversación.

Procedimiento: Se volverá a contar el cuento *Los Músicos de Santa Cruz*, pero esta vez con alguna que otra mentira. Los niños al identificar el error deberán levantarse y decir "pum", además de comentar al adulto en qué se ha equivocado. Si en algún momento, los niños no identifican el error, se les hará recordar el cuento en su versión original.

ACTIVIDAD 2: SOMOS LOS ANIMALES DEL CUENTO

Material: Cuento *Los Músicos de Santa Cruz*.

Se trabaja: Pragmática. Expresión mímica.

Procedimiento: Cada uno de los niños representará un animal del cuento *Los Músicos de Santa Cruz*, mientras el resto adivinará de qué animal se trata.

ACTIVIDAD 3: MODELAR CON PLASTILINA

Material: Plastilina.

Se trabaja: Expresión plástica.

Procedimiento: El adulto dirá: "Ahora vamos a hacer con plastilina el animal o personaje que más nos haya gustado del cuento".

ACTIVIDAD 4: BINGO FONOLÓGICO

Material: Tarjetas con dibujos, bolsa, gomets.

Se trabaja: Fonología: Eliminación de procesos específicos de sustitución de líquidas vibrante en posición final. Eliminación de los procesos de reducción de diptongos y de los grupos consonánticos de c + líquida (/l/ y /r/) y s + cc.

Procedimiento: A los niños se les distribuye unos cartones donde aparecen cuatro dibujos con su correspondiente denominación. En un bombo o bolsa se tendrán las tarjetas con los dibujos y nombres de los mismos. El adulto irá sacando tarjetas y nombrándolas en voz alta mientras, los niños irán colocando gomets encima de sus cartones por cada tarjeta que coincida, a la vez que dirá en voz alta el nombre de la tarjeta acertada. En el caso de que un niño repita incorrectamente la palabra, se le corregirá de forma inmediata, presentándole el modelo correcto un par de veces. Cuando un niño obtenga el bingo, tendrá que ir denominando cada una de las tarjetas acertadas. Puede ocurrir que un bingo sea incorrecto, lo cual supondría proseguir el juego. Es conveniente que, después de dos o tres jugadas sea una pareja de niños los que organicen el juego.

CUARTA SESIÓN

ACTIVIDAD 1: EL TEATRO

Material: Telas, pañuelos, antifaces, instrumentos musicales, en cartulina: orejas de burro, bigotes de gato, cresta de gallo y el cuento *Los Músicos de Santa Cruz*.

Se trabaja: Pragmática. Dramatización.

Procedimiento: Una vez trabajado el cuento: *Los Músicos de Santa Cruz*, cada uno de los niños elegirá a un personaje de éste, vistiéndose y pintándose según el personaje elegido. A continuación, entre todos, representarán el cuento.

QUINTA SESIÓN

ACTIVIDAD 1: CAPERUCITA ROJA

Material: El cuento *Caperucita Roja* [apéndice III] y títeres.

Se trabaja: Semántica: atención, comprensión, conversación.

Procedimiento: Se hará una representación del cuento *Caperucita Roja*, a través de los títeres. Después de esta representación, el adulto le hará a los niños una serie de preguntas sobre el cuento: ¿Por qué se llamaba Caperucita Roja?; ¿qué comida le llevaba a su abuelita?; ¿quién le salió al paso en el bosque?; ¿para qué?; ¿qué hizo el lobo cuando llegó a casa de la abuela?; ¿dónde se metió el lobo?; ¿para qué?; ¿qué pasó cuando Caperucita llegó a casa de la abuelita?; ¿qué le preguntó Caperucita al lobo?; ¿qué le respondió el lobo?; ¿qué pasó al final del cuento?.

ACTIVIDAD 2: LA CANCIÓN DEL LOBO Y CAPERUCITA

Material: La canción *Cinco Lobitos*.

Se trabaja: Fonología: elocución, memoria, ritmo.

Procedimiento: Se hará recordar la canción que Caperucita y el Lobo cantaban. En el caso de que los niños no la recuerden será el adulto quien comience, hasta conseguir que todos los niños puedan cantarla.

ACTIVIDAD 3: EL MUNDO DE LAS FANTASÍAS

Material: Ninguno específico.

Se trabaja: Pragmática: conversación, elocución, imaginación.

Procedimiento: Se explicará a los niños que van a jugar en el Mundo de las Fantasías, donde vive Caperucita Roja.

Adulto (A): "Vamos a imaginar que Caperucita vive en el Mundo de las Fantasías, y en ese mundo ocurre algo raro. Por ejemplo: cuando la mamá de Caperucita va a comprar no paga con dinero, así ¿cuánto creen que le costó la mantequilla?"

Niño (N): "Diez pesetas".

Adulto (A): "No, no, allí le costó dos tirones de oreja.

Bien, ¿Cuánto creen que mide la casa de la abuelita?

La casa de la abuelita mide tres chocolatinas".

Se deberá asegurar que los niños entienden la mecánica del juego, de lo contrario, se seguiría poniendo ejemplos.

A cada niño se le dará la oportunidad de responder a una de las cuestiones.

ACTIVIDAD 4: LAS CLIMANÍAS

Material: Cuento *Caperucita Roja*.

Se trabaja: Pragmática: elocución, función imaginativa.

Procedimiento: Los niños continuarán jugando en el mundo de las fantasías. Deberán decir palabras que aparecen en el cuento de *Caperucita Roja* pero, añadiéndoles el sonido *cli*.

(A): "Vamos a seguir en el mundo de la fantasía. En ese mundo, las cosas también se dicen de diferente forma porque empiezan por *cli*. Allí no se dice casa, se dice *cli-casa*; tampoco se dice gorro, se dice *cli-gorro*. Bien, ahora vamos a decir nosotros palabras del cuento con *cli*."

SEXTA SESIÓN

ACTIVIDAD 1: CUENTO CON MENTIRAS II

Material: El cuento *Caperucita Amarilla* [apéndice IV].

Se trabaja: Semántica: atención, conversación, comprensión.

Procedimiento: Se volverá a contar el cuento *Caperucita Roja*, pero con alguna mentira. Los niños deberán, por tanto, ayudar al narrador a recordarlo correctamente.

ACTIVIDAD 2: REPETIMOS

Material: Ninguno específico.

Se trabaja: Fonología: imitación de determinados sonidos en palabras y frases.

Procedimiento: El adulto dirá frases con rima, que los niños tendrán que repetir.

"Tres por uno, concierto gatuno.

Tres por dos, peras con arroz.

Tres por tres, salta al revés.

Tres por cuatro, vamos al teatro.

Tres por cinco, pega un brinco.

Tres por seis, no me toquéis.

Tres por siete, quiero un juguete.

Tres por ocho, nata con bizcocho.

Tres por nueve, hoy no llueve.

Tres por diez, lávate los pies".

ACTIVIDAD 3: EL LOBO CIEGO

Material: Instrumentos musicales (pandero, clave, crócalos, triángulo, cascabeles, caja china).

Se trabaja: Fonología: discriminación auditiva.

Procedimiento: Se mostrarán los instrumentos musicales a los niños, haciéndolos sonar y diciendo su nombre. A continuación se le asigna a cada niño un instrumento musical. Al niño que hace de lobo ciego se le tapan los ojos con un pañuelo. Mientras, el resto de los niños harán sonar los diferentes instrumentos musicales. El lobo ciego deberá ir en aquella dirección en la que suena el instrumento, que previa mente se le ha dicho que identifique. A todos los niños se les dará la oportunidad de ser un lobo ciego.

SÉPTIMA SESIÓN

ACTIVIDAD 1: MI PRIMER MEMORY

Material: Serie "Mi Primer Memory" (Educa). Lotos: silla, camión, tijeras, armario, casa, niño encima de un perro, tres conejos, un niño y una niña, niño en la playa, niño con periódico, una vaca, gorro, tren, niña con cesta de compra, pelota, pato, reloj.

Se trabaja: Morfosintaxis: oraciones simples y compuestas.

Procedimiento: Se colocarán las cartas hacia abajo formando un rectángulo. Un niño (el primero) girará una de las cartas, dejándola boca arriba sobre la mesa. Después girará una segunda carta, dejándola también a la vista de los demás. Si las dos imágenes son iguales deberá construir una frase donde aparezca esa palabra, se quedará con ellas y continuará jugando. En el caso contrario, construirá una frase donde aparezcan las dos palabras, volverá a poner las cartas que ha descubierto boca abajo y cederá el turno al siguiente jugador. El juego finalizará cuando ya no queden cartas

sobre la mesa.

- Nota: Para la construcción de oraciones compuestas, los niños deben decir alguna cosa sobre cada una de las cartas por separado y luego intentar relacionarlas.

ACTIVIDAD 2: NOS TOCAMOS

Material: Ninguno específico.

Se trabaja: Fonología: discriminación auditiva, conciencia fonológica.

Procedimiento: Ante un sonido determinado, los niños deberán hacer el movimiento correspondiente que, previamente el adulto les ha indicado.

(A): "A continuación voy a decir una serie de sonidos. Ustedes tendrán que hacer el movimiento que yo les diga para cada sonido. Bien, cuando oigan el sonido *le* deberán tocarse la rodilla: pe-te-*le*-se."

pa-da-sa-ña: tocarse la rodilla.

ña-la-ka-na: tocarse una oreja.

ma-cha-ta-da: tocarse un ojo.

ba-ta-fa-la: tocarse el pelo.

bra-fra-pra-dra: tocarse la espalda.

fla-*bla*-pla-cla: tocarse la barriga.

dra-cra-tra-pra: tocarse la nariz.

bla-fla-cla-*pla*: tocarse un zapato.

ACTIVIDAD 3: QUÉ SE OYE

Material: Cassette de Inés Bustos (Serie 1ª: ruidos y sonidos producidos por el propio cuerpo), reproductor de cassettes.

Se trabaja: Fonología: discriminación auditiva, conciencia fonológica.

Procedimiento: Los niños deberán adivinar los sonidos que aparecen en la cinta.

ACTIVIDAD 4: QUÉ HACEN

Material: Ninguno específico.

Se trabaja: Morfosintaxis: asociaciones gramaticales.

Procedimiento: El adulto dirá una serie de palabras, y los niños deberán realizar asociaciones gramaticales a partir de ellas. Dirán cosas que pueden hacer esos animales, objetos y personas. Las palabras estímulos serán: coche, niño, elefante, maestra, policía, médico, payaso, dinosaurio, vaca.

ACTIVIDAD 5: A QUÉ JUGAMOS

Material: Periódicos, pelotas, plastilina, títeres.

Se trabaja: Pragmática: funciones y reglas conversacionales.

Procedimiento: Los niños se colocan formando un círculo, en el centro se ubicarán diversos

materiales. Serán ellos los que decidirán a qué jugar, cómo y con qué materiales.

OCTAVA SESIÓN

ACTIVIDAD 1: LOS ANIMALES

Material: Ninguno específico.

Se trabaja: Fonología: discriminación auditiva (palabra-palabra).

Procedimiento: Se presentará una serie de palabras (nombres de animales) a los niños, quienes al oír una de ellas (previamente indicada por el adulto), realizarán un determinado movimiento.

- León-tigre-cocodrilo-elefante-pantera-oso-*dinosaurio*: Levantarse.
- Canguro-leopardo-elefante-*zorro*-lobo-cocodrilo-serpiente: Dar dos palmadas.
- Tiburón-cachalote-puma-serpiente-*rinoceronte*-mono: Tocarse la cabeza.
- Hipopótamo-búfalo-jirafa-cebra-*canguro*-tigre: Tocar al compañero.
- Águila-avestruz-*cuervo*-cernícalo-paloma-pájaro: Cerrar los ojos.
- Gaviota-gorila-mono-foca-ballena-*pingüino*: Abrir la boca.

ACTIVIDAD 2: COMPLETAR LA FRASE

Material: Series de tarjetas con las siguientes imágenes: "tarjetas de tristeza, alegría, pensativa"; "tarjetas de perro ladrando a un pájaro, echado al lado de la caseta, comiendo un hueso"; "tarjetas de soplar, silbar, comer"; "tarjetas de un niño dentro de una casa, fuera de una casa y asomado a la ventana"; "tarjetas de un niño tocando una flauta, niño escribiendo, niño viendo la televisión"; "tarjetas de una señora barriendo, planchando, fregando".

Se trabaja: Semántica: vocabulario.

Procedimiento: Se le presenta a los niños una serie de láminas, cada una de ellas con un dibujo determinado.

Al presentar las láminas, el adulto dirá una frase no acabada que el niño deberá completar. Ejemplo: "En invierno hace mucho ..." (Tarjetas de verano, invierno y otoño).

- A la niña se le ha muerto su perro, ella está ... (Tarjetas de tristeza, alegría, pensativa).
- El gato maúlla y el perro ...(Tarjetas perro ladrando a un pájaro, echado al lado de la caseta, comiendo un hueso).
- Para apagar las velas hay que...(Tarjetas de soplar, silbar, comer).
- Si no está fuera, está ... (Tarjetas dentro de una casa, fuera de una casa, asomada a la ventana).
- El niño no toca el tambor, toca la... (Tarjetas de un niño tocando la flauta, escribiendo, viendo la televisión).
- La señora está planchando, barriendo y ... (Tarjetas de una señora barriendo, planchando y fregando).

ACTIVIDAD 3: EL JUEGO DE LAS PALABRAS

Material: Ninguno específico.

Se trabaja: Fonología: conciencia fonológica, articulación.

Procedimiento: Los niños deberán decir palabras que empiecen por *la, le, li, lo, lu*, sin repetir. Una vez terminado, se hará lo mismo con *ga, gue, gui, go, gu*.

ACTIVIDAD 4: POR QUÉ ESTÁ MAL

Material: Lámina de la página 64 del libro *El parque de papel*.

Se trabaja: Morfosintaxis: oraciones compuestas subordinadas causales.

Procedimiento: Se presentará una lámina donde aparecen cosas que están mal. Los niños deberán decir qué cosas son las incorrectas y por qué.

ACTIVIDAD 5: TRABALENGUAS

Material: Trabalenguas de "Cocodrilo" y "Pancha" [apéndice V].

Se trabaja: Fonología: fluidez articulatoria y verbal.

Procedimiento: El adulto dirá un trabalenguas, que posteriormente los niños repetirán una y otra vez, hasta conseguir aprenderlo.

NOVENA SESIÓN

ACTIVIDAD 1: NOS MOVEMOS

Material: Ninguno específico.

Se trabaja: Fonología: discriminación auditiva.

Procedimiento: Se presentará una serie de sonidos. Los niños ante un sonido determinado, previamente indicado por el adulto, realizarán un movimiento señalado con anterioridad. (A): "Cuando oigan *fra*, tienen que sacar la lengua: dra-fla-bra-*fra*-gra."

pla-cra-*pra*-fla-dra: agacharse.

bla-gra-dra-*cla*-pra: saltar.

gla-pla-*cla*-cra-*fra*: dar media vuelta.

gra-dra-fla-*gla*-pla: echarse en el suelo.

ACTIVIDAD 2: CUENTO *EL RATÓN DE CIUDAD Y EL RATÓN DE CAMPO*

Material: Cuento *El Ratón de Ciudad y el Ratón de Campo* [apéndice VI].

Se trabaja: Morfosintaxis: comprensión.

Procedimiento: Se contará el cuento *El Ratón de Ciudad y el Ratón de Campo*, apoyado en viñetas. A continuación los niños deberán ordenar las viñetas que reproducen la secuencia correcta del cuento y verbalizarlo.

ACTIVIDAD 3: CUENTO CON ERRORES *EL RATÓN DE CIUDAD Y EL RATÓN DE CAMPO*

Material: Cuento con errores *El Ratón de Ciudad y el Ratón de Campo* [apéndice VII].

Se trabaja: Fonología: discriminación auditiva.

Procedimiento: Se contará el cuento *El Ratón de Ciudad y el Ratón de Campo*, cometiendo algunos errores en sonidos. Los niños deberán identificar el error y corregirlo.

ACTIVIDAD 4: LOS PUZZLES

Material: Viñetas troceadas del cuento *El Ratón de Ciudad y el Ratón de Campo*.

Se trabaja: Morfosintaxis: producción de oraciones simples.

Procedimiento: Una vez colocados los niños por parejas, se les entregará un puzzle para que cada una de las parejas intente resolverlo. Cuando todos hayan terminado de reconstruir la imagen troceada pasarán a comentarla.

ACTIVIDAD 5: QUÉ DECIMOS

Material: Tarjetas con los siguientes dibujos: pelota, bruja, clase, estrella, niño jugando, guantes, bicicleta, tobogán.

Se trabaja: Morfosintaxis: oraciones simples con complementación.

Procedimiento: El adulto mostrará una tarjeta con un determinado dibujo a cada uno de los niños, sobre el que se tendrá que inventar algo. Una vez que el niño haya construido una frase sobre el dibujo, el resto la deberán repetir. Ejemplo: El adulto presenta una tarjeta en la que aparece dibujada una pelota: "Una pelota". Niño: "Sirve para jugar". Todos: "Una pelota sirve para jugar".

ACTIVIDAD 6: UNA HISTORIA INVENTADA

Material: Telas, sombreros, pañuelos, pinturas y el cuento *El Ratón de Ciudad y el Ratón de Campo*.

Se trabaja: Morfosintaxis: secuencias oracionales.

Procedimiento: Apoyados en los personajes del cuento *El Ratón de Campo y el Ratón de Ciudad*, los niños deberán inventarse una historia diferente pero, con los mismos personajes. Al final, se dramatizará la historia común.

DÉCIMA SESIÓN

ACTIVIDAD 1: CANTAMOS Y HACEMOS

Material: Pelota, sombrero, vela, pandero, tela, antifaces, pelucas, narices postizas.

Se trabaja: Semántica: comprensión.

Procedimiento: Se colocan en la sala diversos objetos (pelotas, pandero, telas ...) en diferentes lugares y se comienza a cantar la canción que aparece a continuación, que tendrá una terminación diferente en función del nombre de cada niño. El niño nombrado deberá ejecutar la acción que en la canción se le solicite.

"Una, dola,
trela, cuatroa,
quina, quinete,
estaba la reina
en su gabinete.
Vino ... (nombre del niño)
Y ... (tiró la pelota, se puso el sombrero, tocó el pandero, cogió la vela, levantó la tela, se puso el antifaz, se enrolló en la tela, se puso la nariz, tiró el sombrero...)".

ACTIVIDAD 2: DIBUJAMOS NUESTRO DISFRAZ

Material: Papel, lápices de colores, ceras de colores, lápices, gomas, afiladores.

Se trabaja: Pragmática: elocución, comprensión.

Procedimiento: Cada niño dibujará en un folio aquel disfraz que le gustaría tener. Una vez terminado el dibujo, lo comentará ante sus compañeros.

ACTIVIDAD 3: DINOMANÍA

Material: Ninguno específico.

Se trabaja: Pragmática: función "imaginar".

Procedimiento: Ante las diferentes situaciones presentadas por el adulto, los niños deberán imaginar lo que harían.

(E): "Nos encontramos en un mundo de dinosaurios. Estos animales son de todos los colores y tamaños. Algunos tienen hocico y otros trompas. Quizá se llamen como alguno de nosotros pero, también es posible que tengan otros nombres. Bien, ¿Qué pasaría si...

- ...te encontraras con un dinosaurio por la calle?
- ...los huevos que comemos fueran de dinosaurios?
- ...los dinosaurios vivieran en nuestras casas?
- ...los dinosaurios fueran guardias municipales?"

DECIMOPRIMERA SESIÓN

ACTIVIDAD 1: UN DÍA DE CARNAVAL

Material: Serpentin, confetis, pañuelos, telas, sombreros, antifaces, matasuegras, pinturas, micrófono de juguete.

Se trabaja: Pragmática. Dramatización.

Procedimiento: Disfrazarse e intentar representar el personaje del que se han disfrazado. A continuación, el adulto hará de locutor de TV y entrevistará a cada uno de los personajes. Después serán los mismos niños, entre ellos, quienes se entrevisten. Se realizarán preguntas del tipo: ¿Usted de qué se ha disfrazado? ¿De dónde viene? ¿De qué otras cosas le gustaría disfrazarse? ¿Viene

todos los años a la cabalgata? ¿Qué es lo más que le gusta de los Carnavales? etc.

ACTIVIDAD 2: CANCIÓN DEL CARNAVAL

Material: Cassette con la canción *Cubanito, sí señores*, reproductor de cassettes.

Se trabaja: Fonología: memoria, atención auditiva, ritmo.

Procedimiento: Entre todos intentamos aprendernos la canción. Luego se repetirá y se acompañará con instrumentos musicales.

ACTIVIDAD 3: EL MURAL DE TODOS

Material: Papel de embalar, pegamento, tijeras, reproductor de cassettes y canción *Cubanito, sí señores*.

Se trabaja: Pragmática: elocución, conversación.

Procedimiento: Se realizará un mural con los recortes sobre el carnaval y los dibujos de los disfraces (realizados en otras actividades), mientras oyen la canción del carnaval *Cubanito, sí señores*. A continuación comentarán lo que han hecho.

DECIMOSEGUNDA SESIÓN

ACTIVIDAD 1: BUSCAR Y RECORTAR

Material: Periódicos, revistas, tijeras.

Se trabaja: Semántica: comprensión y conversación.

Procedimiento: Los niños deberán buscar y recortar en diversas revistas y periódicos, previamente repartidos, imágenes relacionadas con el carnaval. A continuación, habrá una conversación sobre lo que ha recortado cada niño, al mismo tiempo que se van agrupando los recortes por disfraces, murgas, concursos, etc.

ACTIVIDAD 2: LOS RECORTABLES

Material: Hojas de recortables, tijeras, folios, pegamento.

Se trabaja: Semántica: clasificación de palabras.

Procedimiento: Se reparten hojas de recortables en las que aparecen elementos de diferentes disfraces. Los niños deberán agrupar aquéllos que pertenecen a un mismo disfraz.

ACTIVIDAD 3: JUEGO DE ROLES

Material: Papel, lápices, gomas, afiladores, lápices de colores.

Se trabaja: Pragmática. Dramatización.

Procedimiento: Un niño hará de profesor y el resto de alumnos: el profesor entregará papel y lápices de color a sus alumnos diciéndoles que deberán dibujar un animal. Una vez realizado el dibujo, valorará el trabajo y le formulará preguntas sobre el mismo. A continuación, el resto de los niños

irán ejerciendo de profesor y los demás harán de alumnos de éste.

DECIMOTERCERA SESIÓN

ACTIVIDAD 1: CUÁL ES

Material: Dos series iguales de diez tarjetas con dibujos de animales.

Se trabaja: Pragmática: función "describir".

Procedimiento: Un grupo de niños que hacen de oyentes y, otro que hacen de hablantes, tienen delante la misma serie de dibujos sobre animales. El hablante elige un elemento de su serie e intenta hacer adivinar a los oyentes cuál es mediante sus descripciones.

ACTIVIDAD 2: JUEGO DE LAS ESTATUAS

Material: Ninguno específico.

Se trabaja: Semántica: campos semánticos.

Procedimiento: Mientras los niños se van moviendo por la sala, el adulto va diciendo nombres de una misma familia semántica. Cuando oigan el nombre de una palabra de otra familia, los niños deberán permanecer quietos.

- Comidas: papas-pescado-espaguetis-potaje-carne-*pantalón*-arroz.
- Juguetes: camión-muñeca-pelota-*café*-tren-patines-boliches-papel.
- Frutas: naranja-melón-pera-*barco*-plátano-manzana-cama-uva
- Cosas de la casa: cama-mesa-lámpara-armario-*luna*-silla-tigre-sofá.
- Animales: perro-león-gato-tortuga-*carne*-jirafa-gallo-*coche*-pájaro.

ACTIVIDAD 3: SIETE COSAS DE ...

Material: Ninguno específico.

Se trabaja: Semántica: vocabulario.

Procedimiento: Cada niño dirá siete cosas del sitio o fiesta que indique el adulto: siete cosas de la Navidad; siete cosas de los Carnavales; siete cosas de un parque; siete cosas de la escuela; siete cosas del sitio donde vives.

ACTIVIDAD 4: BUSCAR AL COMPAÑERO

Material: Lotos con las imágenes siguientes: pie, zapato, cigarro, cenicero, rueda, camión, carta, sobre, bufanda, cuello, gorro, cabeza, silla, mesa.

Se trabaja: Morfosintaxis: oraciones compuestas subordinadas.

Procedimiento: Se formarán dos columnas con las imágenes de lotos, las cuales los niños deberán asociar por complementariedad, y finalmente verbalizarla asociación realizada. Ejemplo: Se presentan las imágenes (llave-cerradura): "La llave se mete en la cerradura para abrir la puerta."

ACTIVIDAD 5: DÓNDE SE PUEDE ...

Material: Ninguno específico.

Se trabaja: Morfosintaxis: oraciones simples con complementación.

Procedimiento: El adulto pedirá a los niños que digan cinco lugares donde se pueda: dormir, comer, pasear, jugar.

DECIMOCUARTA SESIÓN

ACTIVIDAD 1: SEGMENTAR PALABRAS EN TROZOS MÁS PEQUEÑOS

Material: Lotos con las siguientes imágenes: pie, cigarro, rueda, carta, bufanda, gorro, silla, zapato, cenicero, camión, sobre, cuello, cabeza, mesa.

Se trabaja: Fonología: conciencia fonológica.

Procedimiento: Se presentan las imágenes de lotos a los niños, quienes deberán segmentar la palabra en trozos más pequeños, al mismo tiempo que se da una palmada al pronunciar cada trozo.

ACTIVIDAD 2: QUÉ HARÍAS SI ...

Material: Ninguno específico.

Se trabaja: Pragmática: función "imaginar".

Procedimiento: El adulto formula una serie de preguntas a los niños, quienes deberán dar respuesta.

(A): "Vamos a jugar al juego del ¿Qué harías si ...? Yo les hago unas preguntas y ustedes tienen que imaginar la respuesta." ¿Qué harías si te cortaras con un cuchillo? ¿Qué harías si te encuentras con un perro en la calle? ¿Qué harías si de pronto empieza a llover? ¿Qué harías si tienes mucha hambre? ¿Qué harías si tu hermanito o hermanita te pega? ¿Qué harías si tuvieras mucho frío? ¿Qué harías si ves que tu casa se va de paseo?

ACTIVIDAD 3: JUEGO CON PALABRAS

Material: Lotos con las imágenes siguientes: pie, cigarro, rueda, carta, bufanda, gorro, silla, peine, zapato, cenicero, camión, sobre, cuello, cabeza, mesa, guante.

Se trabaja: Fonología: entrenamiento fonológico (consonante + r, diptongos: /ei/, /je/, /wa/).

Procedimiento: Se presentarán las imágenes de lotos a los niños, quienes deberán añadir delante de cada una de las palabras las sílabas: *cra*, *cre*, *pro*, *bru*, *tri*. Ejemplo: *cra*-llave, *pro*-cerradura.

ACTIVIDAD 4: MODELAR CON PLASTILINA

Material: Plastilina.

Se trabaja: Morfosintaxis: oraciones simples y compuestas.

Procedimiento: El adulto entregará plastilina a los niños para que modelen lo que ellos quieran. Una vez terminadas las figuras, tendrán que decir lo que han hecho, por qué y para qué sirve.

DECIMOQUINTA SESIÓN

ACTIVIDAD 1: ORDENAR VIÑETAS I

Material: Viñetas sobre el cuento *El Ratón de Ciudad y el Ratón de Campo*.

Se trabaja: Morfosintaxis: producción de secuencias oracionales.

Procedimiento: Se presentan las viñetas del cuento a los niños, de forma desordenada, para que ellos la ordenen. Una vez ordenada la historia, deberán contarla.

ACTIVIDAD 2: ORDENAR VIÑETAS II

Material: Viñetas del cuento *El Ratón de ciudad y el Ratón de campo*: "un ratón bien vestido en el centro de una calle con unos edificios al fondo (ciudad)", "un ratón vestido con capa de campo, con un campo al fondo", "una fiesta: mesa con comida, luces...", "dos ratones en medio de la imagen que refleja la viñeta anterior", "dos ratones de espalda, caminando por un sendero con los brazos echados encima de los hombros", "una casa con dos ratones viendo la televisión".

Se trabaja: Morfosintaxis: producción de oraciones utilizando adverbios como: *antes, después, primero...*

Procedimiento: El adulto entregará a los niños unas viñetas con el fin de que éstos sean capaces de ordenarlas y, por tanto, poder construir una historia.

ACTIVIDAD 3: MÍMICA

Material: Ninguno específico.

Se trabaja: Semántica: conceptualización.

Procedimiento: Los niños deberán agruparse de dos en dos. A continuación, el adulto indicará a un miembro de la pareja lo que deberá realizar a través de gestos y mímica, para que su compañero haga lo contrario. (A): "Mientras un niño de una pareja hace el gesto de sonreír, el compañero debe hacer el gesto de llorar."

Se trabajarán, mediante gestos, los conceptos: grande-pequeño; correr-andar; alto-bajo; subir-bajar; rápido-despacio; arriba-abajo; flaco-gordo; guapo-feo; delante-detrás.

DECIMOSEXTA SESIÓN

ACTIVIDAD 1: IMITAR POSICIONES

Material: Pelota, aro, pandero, mampara (guiñol).

Se trabaja: Pragmática: funciones: "describir, explicar".

Procedimiento: Se coloca una mampara en el centro de dos grupos de niños. Cada grupo dispone de una pelota, un aro y un pandero. Uno de los grupos colocará los diferentes elementos (en un primer momento sólo se trabajará con dos de ellos), y explicará al otro grupo la posición espacial de estos, para que el otro equipo coloque sus elementos de la misma forma. (El adulto hará una demostración).

a) Trabajar los conceptos de dentro-fuera, lejos-cerca, arriba-abajo. Después se añade el

tercer elemento.

b) Trabajar los conceptos: "entre", "en medio de", "más cerca de", "más lejos de"...

ACTIVIDAD 2: QUÉ VEMOS

Material: Series: (1) La ardilla que trepa a un árbol (dibujo de una ardilla que trepa a un árbol y otra que camina por el suelo). (2) El perro que come (dibujo de un perro que come y otro que duerme). (3) La persona más vieja (dibujo de niño, adulto, anciano). (4) El coche más antiguo (dibujo de tres coches de menos a más moderno). (5) La muñeca más rota (tres dibujos de muñecas de más a menos deterioradas). (6) La niña más contenta (dibujos de tres caras de niñas donde se reflejan estados de ánimo distintos: enfadado, normal y sonriendo). (7) El perro más grande (tres dibujos de perros de diferentes tamaños). (8) La mesa más desordenada (tres dibujos donde se vea: una mesa ordenada, menos ordenada y completamente desordenada).

Se trabaja: Semántica: asociaciones de palabras y conceptos (*más que, menos que*).

Procedimiento: El adulto coloca encima de la mesa una serie de láminas. Cada niño deberá encontrar los dibujos que el adulto indique y verbalizar la descripción de la tarjeta escogida. En un principio, se trabajará el comparativo *más que*: Ejemplo: El adulto coloca sobre la mesa la serie nº 6 (tres viñetas donde se reflejan estados de ánimo diferentes). El niño deberá buscar la tarjeta donde la niña esté más contenta: "Esta es la tarjeta donde la niña está más contenta".

Después de haber procedido de esta manera, se trabajará el comparativo *menos que*, de igual manera. En la tarea de verbalización se trata de intentar conseguir que los niños expresen la siguiente estructura sintáctica: nombre + verbo *ser* + comparativo (*más que, menos que*) + nombre.

ACTIVIDAD 3: ¡¡¡ATENTOS!!

Material: Ninguno específico.

Se trabaja: Fonología: discriminación auditiva selectiva.

Procedimiento: Los niños, mientras se desplazan libremente por la sala, deberán seguir diferentes consignas que el adulto dará. Primero, se trabajará cada consigna de forma independiente y a continuación, se harán combinaciones.

Al toque de una palmada, deben parar.

Al toque de dos palmadas, irán más rápido pero sin correr.

Al toque de tres palmadas, deberán correr.

DECIMOSÉPTIMA SESIÓN

ACTIVIDAD 1: LA TIENDA

Material: Ninguno específico.

Se trabaja: Fonología: discriminación de fonemas.

Procedimiento: Entre todos se montará una tienda: se colocarán algunas mesas formando un

mostrador, habrá un niño que será el vendedor y, el resto, fieles clientes de éste. A continuación, el adulto indicará a cada uno de los clientes la primera sílaba del producto que deberá comprar. (A): "Eduardo va a comprar cosas que empiezan por ... *cla-tra-gra-fra-dra*".

ACTIVIDAD 2: EL ROBOT QUE VA AL MERCADO

Material: Ninguno específico.

Se trabaja: Semántica: campos semánticos.

Procedimiento: Un niño hará de robot que va al mercado, el resto tendrá que explicarle al robot cómo son las cosas porque no las conoce. (A): "Si queremos que el robot nos traiga zanahorias, tienen que decirle cómo es (color, forma, tamaño)."

Comprará: lechugas, papas, pollo, leche, tomate, uvas, plátanos, pescado, flores.

ACTIVIDAD 3: VAMOS A IMAGINAR

Material: Ninguno específico.

Se trabaja: Pragmática: función "imaginar".

Procedimiento: El adulto presentará una serie de preguntas ante las cuales los niños deberán ponerse en situación e imaginar la posible respuesta.

(A): "Vamos a imaginar que uno de nosotros vamos paseando por el campo y, de pronto, se nos aparece un gatito que se ha perdido. (Preguntar a cada uno de los niños) ...¿Qué haríamos para ayudar al pobre gatito? Bien, seguimos paseando por el campo y... ¿qué pasaría si los árboles no existieran? Y.... ...¿qué sucedería si no hubiesen animales? ¿Y gatos? (¡¡¡Que nos comerían los Ratoncitos Pérez!!!).

Ahora vamos a imaginar otras situaciones diferentes:

- Vamos por la calle y nos encontramos con una bicicleta abandonada, ¿Qué haríamos con ella?
- Es verano y vamos a la playa, al llegar vemos que el mar no está, que ha desaparecido, ¿qué pudo haber pasado para que haya desaparecido el mar?"

ACTIVIDAD 4: EJERCICIO DE WEINER

Material: 27 dibujos de un corro, 10 de un codo, 10 de comodines; 27 dibujos de un **risco**, 10 de un disco; 27 dibujos de un guante, 10 de un paquete de té.

Se trabaja: Proceso A) Sustitución de vibrante múltiple por /d/ en sílabas iniciales y finales de palabra, tanto átonas como tónicas. Proceso B) Reducción de diptongos a un sólo elemento (ei, ie, ua, au, ia).

Procedimiento: Proceso A) Sentados formando un círculo, el adulto muestra a los niños unas tarjetas en las que hay dibujados un corro, un codo y una estrellita (comodín). Cada uno de los niños deberá pedir una tarjeta en la que esté dibujado un corro. Aquel niño que pida correctamente esta tarjeta, el adulto lo premiará dándole la tarjeta solicitada y un gomet, que pegará en una cartulina. Si

al pedir una tarjeta en la que está dibujado un corro, no lo hace correctamente y, por ejemplo, sustituye la vibrante múltiple por /d/, el adulto le dará la tarjeta, en la que aparece dibujado un codo y un gomets de otro color. Aquel niño que al pedir la tarjeta en la que aparece un corro dibujado no lo haga correctamente, es decir, ni siquiera en su pronunciación se aproxima a la palabra codo, se le dará un comodín. Se trata de completar tres gomets para terminar el juego. En el caso de que un niño cometa dos errores consecutivos, se trabaja con él de forma inmediata sobre el proceso a eliminar.

Nota: Se podrá llevar a cabo el mismo procedimiento para este proceso con los pares de tarjetas "risco" y "disco".

Proceso B) Se repetirá el mismo procedimiento para este proceso, pero ahora con las tarjetas de un "guante" y un "paquete de té".

Observaciones: A continuación aparece una serie de procesos a trabajar con los niños. El procedimiento que se llevará a cabo será el mismo que en el caso anterior.

1) *Material*: 27 dibujos de una estrella, 10 dibujos de una gata llamada Estrella, 10 comodines. 27 dibujos de un plato, 10 de un pato. 27 dibujos de una pluma, 10 de un puma.

Se trabaja: Fonología. Proceso A) Reducción de grupo consonántico + s + cc en sílabas tónicas y en posición media de palabras. Proceso B) Simplificación de grupo consonántico c + l en posición inicial de palabra en sílabas tónicas.

2) *Material*: 27 dibujos de una crema, 10 de quema, 10 comodines. 27 dibujos de una barca, 10 de una baca, 10 comodines. 27 dibujos de un caldo, 10 de un cardo.

Se trabaja: Proceso A) Simplificación del grupo consonántico c + r en posición inicial de palabra y en sílabas tónicas. Proceso B) Reducción del grupo consonántico líquida + c en posición inicial de palabra y en sílabas tónicas. Proceso C) Sustitución entre líquida: /l/ por /r/.

DECIMOCTAVA SESIÓN

ACTIVIDAD 1: LA CAJA MÁGICA

Material: Caja de cartón, pañuelos, animales, pelotas pequeñas, coches, camiones, calderitos, muñecas.

Se trabaja: Pragmática: función "describir".

Procedimiento: Todos los niños, excepto dos, tendrán los ojos tapados. Estos sacarán un objeto de la Caja Mágica y describirán sus características, de forma que los demás puedan adivinar dicho objeto. El juego finalizará cuando todos hayan descrito algún objeto.

ACTIVIDAD 2: HISTORIA SIN PALABRAS

Material: Dos fotocopias de la lámina de la página 62 del libro *Comics para hablar 1*.

Se trabaja: Morfosintaxis: oraciones simples y compuestas.

Procedimiento: Se forman dos grupos de niños. A cada grupo, el adulto le dará una historia sin palabras. Los niños deberán pensar lo que pueden estar diciendo los personajes. Una vez lo hayan pensado, tendrán que decirlo en voz alta, mientras el adulto escribe el diálogo dentro de los globos correspondientes.

DECIMONOVENA SESIÓN

ACTIVIDAD 1: CÓMO HACEN

Material: Dos láminas del libro *Mundo Sonoro 1* (CEPE).

Se trabaja: Fonología: discriminación auditiva: asociación sonido-palabra.

Procedimiento: Se enseña a los niños una serie de láminas sobre animales, objetos y acciones, y se solicita que reproduzcan los sonidos característicos de éstos.

Coche	Palmadas	Pato
Secador	Explosión	Oveja
Avión	Tren	Teléfono
Moto	Martillar	Cerrar la puerta

ACTIVIDAD 2: QUÉ VES

Material: Tarjetas con las siguientes imágenes: paraguas, locomotora, muñeca, chupa, rosa, elefante, cigarro, camisa.

Se trabaja: Morfosintaxis: oraciones simples con complementación.

Procedimiento: El adulto presentará diferentes dibujos sobre los que los niños tendrán que decir algo. Se repetirá siempre lo que ha dicho el compañero anterior y se le añadirá lo que diga el siguiente. El adulto lo escribirá en la pizarra. (A): "Voy a enseñarles unos dibujos, sobre los que tendrán que decir algo pero, repitiendo siempre lo que haya dicho el compañero anterior. Ejemplo: La pelota. La pelota redonda. La pelota redonda es muy grande. La pelota redonda es muy grande y bonita."

ACTIVIDAD 3: UN, DOS, TRES

Material: Ninguno específico.

Se trabaja: Semántica: campos semánticos.

Procedimiento: Se realizará el juego del "Un, dos, tres": (A): "Ahora vamos a jugar a un juego que lo conocemos todos. Deberán decir ...

- Cosas que sirven para jugar.
- Cosas que tengan ruedas.
- Cosas que tengan patas.
- Cosas que puedan encontrarse en clase.

- Cosas que se puedan comprar en un supermercado.
- Cosas que sirvan para ponerse (ropa).

VIGÉSIMA SESIÓN

ACTIVIDAD 1: CUENTO *LOS TRES CERDITOS*.

Material: Cuento *Los Tres Cerditos* [apéndice VIII].

Se trabaja: Semántica: atención y comprensión.

Procedimiento: narración del cuento por parte del adulto.

ACTIVIDAD 2: RECORDAMOS Y PINTAMOS

Material: Lápices de colores, ceras de colores, gomas, lápices, afiladores y el cuento *Los tres cerditos*.

Se trabaja: Morfosintaxis: producción de secuencias oracionales.

Procedimiento: Una vez contado el cuento *Los tres cerditos*, los niños deberán recordarlo e intentar contarlo, con ayudas del tipo: ¿Qué pasó primero?. ¿Y después?. A continuación, el adulto les recordará la secuencia correcta, y se les pedirá que dibujen los hechos que ocurrieron.

ACTIVIDAD 3: SONIDOS DE ANIMALES

Material: Ninguno específico.

Se trabaja: Fonología: discriminación e imitación de fonemas.

Procedimiento: Sentados formando un círculo, el adulto dirá el nombre de un determinado animal y emitirá varios sonidos, alguno de ellos son de dicho animal, pero otros no. Los niños, cuando oigan el sonido característico del animal, deberán levantar la mano y repetir el sonido.

Gato: mau, muau, mio, miae, *miau*, meau.

Perro: gou, güio, *guau*, gaou, giau, *guau*.

Burro: ea, ei, ie, oi, *ia*, uo, ae.

VIGESIMOPRIMERA SESIÓN

ACTIVIDAD 1: CANCIÓN *LOS TRES CERDITOS*

Material: Canción *Los Tres Cerditos*.

Se trabaja: Fonología: memoria, ritmo.

Procedimiento: El adulto les recuerda a los niños la canción que el lobo cantaba cuando llegaba a las casas de los cerditos. Se ensayará la canción, hasta conseguir memorizarla.

ACTIVIDAD 2: UNA NUEVA HISTORIA

Material: Cuento *Los Tres Cerditos*.

Se trabaja: Pragmática: función "imaginar".

Procedimiento: Los niños inventarán una nueva historia con los personajes del cuento *Los Tres*

Cerditos.

Nota: Durante la narración de la historia inventada, se debe intentar respetar el orden lógico de la misma. También se debe procurar que todos los niños participen en la elaboración del nuevo cuento.

ACTIVIDAD 3: TÍTERES: LOS TRES CERDITOS

Material: El cuento *Los Tres Cerditos*.

Se trabaja: Pragmática. Dramatización.

Procedimiento: Serán los propios niños los que organizarán una sesión de títeres. Estará a su disposición el guñol para su realización. Para su interpretación se les pondrá a cada niño un guante de látex al que se le dibujará los ojos, boca y nariz. Se hará tantas veces como sea necesario, para que todos los niños puedan participar como actores en el teatrillo.

VIGESIMOSEGUNDA SESIÓN

ACTIVIDAD 1: TÍTERES

Material: Títeres, guñol y el cuento *Los Tres Cerditos*.

Se trabaja: Pragmática: elocución.

Procedimiento: Los niños inventarán una nueva historia a partir de los personajes del cuento *Los Tres Cerditos*, que más tarde interpretarán con títeres. Es importante que exista consenso en lo que dicen los personajes.

ACTIVIDAD 2: DESCRIBIR Y ADIVINAR OBJETOS

Material: Láminas: "Una escuela" y "Una juguetería".

Se trabaja: Pragmática: función "describir".

Procedimiento: Se colocará frente a los niños dos láminas: El adulto le dirá al oído a uno de los niños el nombre de uno de los objetos de la lámina, para que éste lo vaya describiendo hasta que sus compañeros logren adivinar de cuál se trata. Objetos a describir: a) Lámina que representa una juguetería: marionetas, robot, boliches; b) Lámina que representa una escuela: pegamento, plantas, regla.

ACTIVIDAD 3: CADENA DE PALABRAS

Material: Ninguno específico.

Se trabaja: Morfosintaxis: oraciones simples y compuestas con complementación.

Procedimiento: Los niños estarán sentados formando un círculo, mientras uno de ellos dice una palabra cualquiera el otro continúa diciendo algo en relación a esa palabra. Así sucesivamente. Cuando se termine de construir una frase con cuatro sintagmas, el adulto deberá solicitar la repeti-

ción de la frase elaborada. Ejemplo: La pelota- es redonda- grande y bonita.

ACTIVIDAD 4: ADIVINA DÓNDE ESTÁ

Material: Láminas: "La escuela" y "La juguetería".

Se trabaja: Pragmática: función "explicar".

Procedimiento: Se colocarán dos láminas frente a los niños. El adulto primero, y a continuación cada uno de los niños, hará adivinar al resto de sus compañeros uno de los objetos que aparecen en las láminas, a través de determinadas orientaciones del tipo: está al lado de..., encima de ...

VIGESIMOTERCERA SESIÓN

ACTIVIDAD 1: EL ROBOT

Material: Ninguno específico.

Se trabaja: Morfosintaxis: conciencia gramatical.

Procedimiento: Se presentará oralmente una serie de frases mal estructuradas, que el niño deberá decir correctamente. (A): "Ahora yo voy a hacer de robot. Pero soy un robot que no habla muy bien. Digo las frases mal, e incluso a veces me como las palabras. Así que si me equivoco, tienen que ayudarme a decirlo correctamente. Por ejemplo, yo digo: *cantan pájaros Los*; y ustedes deben corregirme diciendo: *Los pájaros cantan*. Frases:

"El nada niño en agua el" (El niño nada en el agua); *"¿llamas Cómo te?"* (¿Cómo te llamas?); *"¿vas A Colegio qué?"* (¿A qué Colegio vas?); *"¿hoy Qué llevas ropa?"* (¿Qué ropa llevas hoy?) *"¿llama maestra tu Cómo?"* (¿Cómo se llama tu maestra?) *"¿robot hace de Quién?"* (¿Quién hace de robot?).

ACTIVIDAD 2: FRASES SIN TERMINAR

Material: Láminas: "un perro comiendo y un gato que duerme", "una mamá que descansa en un sillón mientras dos niños juegan al parchís", "un día de sol y una noche con luna y estrellas".

Se trabaja: Morfosintaxis: concordancia entre los elementos de la oración principal y la subordinada.

Procedimiento: El adulto mostrará a los niños varias láminas (cada una de ellas con un dibujo diferente), expresando una frase sin terminar sobre lo que está viendo en una de ellas. El niño deberá expresar con otra frase lo que observa en el resto del dibujo. Al final, todos los niños repetirán la frase completa. Ejemplo: Una lámina donde aparece un perro comiendo y un gato que duerme: (A): "El perro está comiendo mientras ..." (N): "...el gato está durmiendo." Todos: "El perro está comiendo mientras el gato está durmiendo".

ACTIVIDAD 3: ¿VERDADERA O FALSA?

Material: Ninguno específico.

Se trabaja: Semántica: razonamiento.

Procedimiento: El adulto dirá varias frases que podrán ser verdaderas o falsas. Los niños deberán decir si son verdaderas o falsas y explicar por qué. A continuación, cada niño podrá inventarse alguna noticia que puede ser cierta o falsa, mientras el resto hará comentarios al respecto.

- Todas las Navidades hay fiestas de Carnavales en Tenerife.
- Un mecánico decía que cuanto más carga lleva un camión más deprisa podía ir.
- Al señor Manolo se le ha roto una rueda del coche y entonces condujo su coche hasta el taller para arreglarla.
- En verano se suele ir mucho a la playa.
- Durante las vacaciones de Semana Santa, los niños se quedan a trabajar en los colegios, mientras los padres se van de vacaciones.
- Se ha encontrado un perro que todos los días pone el despertador para ir a la escuela.
- Las plantas necesitan leche y gofio para crecer.
- Anoche se vio que cinco personas llevaban una bicicleta.
- La farmacia abre todos los días a las nueve de la mañana para vender pan.

III. Metodología

La metodología a utilizar en la psicopedagogía de la lengua oral y en logopedia será eminentemente activa, participativa e interactiva, desde un enfoque comunicativo y funcional, bajo una perspectiva global en la que de forma interrelacionada intervengan sistemas de comunicación verbal y no verbal, favoreciendo con todo ello un modelo de sujeto receptor y emisor simultáneamente crítico, reflexivo, práctico y creativo.

Desde este punto de vista se pondrá el acento en el desarrollo de la capacidad para comprender y expresarse mejor y de forma gratificante, partiendo del uso de la lengua que el alumno trae a la escuela para propiciar nuevos empleos del lenguaje. Se tratará de aprender a manejar los mecanismos de la lengua y a usarlos en diferentes situaciones de comunicación.

Atendiendo a ese enfoque comunicativo y, por supuesto, teniendo en cuenta además los principios básicos de los que debe partir cualquier intervención educativa (nivel de desarrollo del alumno, construcción de aprendizajes significativos, etc.), consideramos necesario tener en cuenta no sólo el nivel lingüístico que los alumnos traen a la escuela, sino las posibles diferencias en su uso (influidas por factores sociales, económicos y culturales), haciéndose necesario, por tanto, crear diversas y variadas situaciones y actividades de aprendizaje en las que los alumnos puedan sentir la necesidad de usar formas más elaboradas, al mismo tiempo que estén motivados para ampliar y enriquecer su lenguaje.

Así pues, la intervención se desarrollará en un marco productivo, activo, participativo e interactivo, partiendo de situaciones globales y trabajando con unidades comunicativas íntegras y no fragmentadas.

En relación con esta perspectiva de trabajo, ya la LOGSE señala, en diversos

apartados, la importancia de la utilización didáctica de los Centros de Interés de los alumnos para una mayor calidad de la educación. Así, en su artículo 14.3 subraya: "La metodología didáctica se orientará al desarrollo general del alumno, integrando sus distintas experiencias y aprendizajes."

En nuestro trabajo, hemos considerado imprescindible, además de didáctica y metodológicamente adecuado, partir siempre que sea posible de los centros de interés en torno a los que convergerán las necesidades fisiológicas, psicológicas y sociales del individuo.

Será a través de ellos donde las actividades cobrarán mayor unidad temática; donde se consiga una mayor interdisciplinariedad, motivación y globalización de la enseñanza. Y donde, por lo tanto, cobre un papel fundamental el aprendizaje significativo junto a una enseñanza individualizada.

Por regla general las sesiones se comenzarán, en la medida de lo posible, con una actividad que haga referencia a lo que hemos hecho el día anterior y lo que vamos a hacer en el transcurso de la sesión. Además, se procurará finalizar la sesión con la recogida del material por parte de los niños y con una conversación sobre lo que se ha hecho a lo largo de ésta.

Organización del espacio y agrupamiento

Respecto a los espacios, es conveniente reflexionar sobre las distintas soluciones que un espacio determinado puede ofrecer y valorar las posibilidades del entorno material concreto donde vamos a trabajar, a fin de no sólo mejorar a nivel didáctico sino también a nivel comunicativo y vivencial.

Hemos intentado reflejar la distribución del espacio físico y señalar la importancia que su distribución tiene en el desarrollo de cualquier tarea educativa. Conviene que sea, por tanto, un lugar bastante iluminado y espacioso que permita la realización de tareas variadas, que favorezca la comunicación, posibilite la experimentación, sea flexible y dé cabida a la expresión de los intereses y las ideas de todos.

En este sentido, hemos optado por una organización del espacio a través de rincones de trabajo, donde destacamos las siguientes zonas:

- Rincón de trabajo colectivo: esta zona está formada por mesas, sillas y pizarra, donde las mesas se colocarán de manera que los niños puedan formar un solo grupo y se vean todos entre sí.
- Rincón de trabajo individual: una mesa y alguna silla, cerca de la zona de trabajo colectivo. Es un rincón útil para aquellos que necesitan en un momento dado trabajar individualmente.
- Rincón de exposición: donde se expone el material que los niños elaboran, o donde se expone cualquier cuestión que sea de interés actual de los alumnos.
- Rincón para juegos y actividades motrices: espacio amplio con una superficie, a ser posible, de material cálido (moqueta).
- Rincón de conversación: el espacio anterior puede desempeñar el cometido de esta zona.

- Rincón de pintura: puede utilizarse el rincón de trabajo colectivo o la misma pared, pegando las hojas de papel y sustituyéndolas por otras cada vez que se desea hacer esta actividad.

No obstante, nos encontramos con muchas más posibilidades organizativas dependiendo del uso de determinadas estrategias didácticas (grupos flexibles, talleres). Aunque diferentes, todas participan de la organización del espacio, partiendo de los intereses y de la relación de los aprendizajes con la vida cotidiana de los niños.

El desarrollo del trabajo en este espacio se llevó a cabo con un grupo heterogéneo de niños, con edades comprendidas entre los 4 y los 6 años.

Consideramos fundamental el trabajo con grupos heterogéneos, ya que permite el desarrollo de situaciones mucho más enriquecedoras y, por tanto, portadoras de modelos comunicativos y lingüísticos adecuados al desarrollo psicolingüístico del niño. En cuanto al modo de agrupar, hemos tenido en cuenta, fundamentalmente, la actividad a realizar, ya que, dependiendo de su desarrollo, se llevará a cabo un tipo u otro de agrupamiento.

Claro está que, al tomar decisiones sobre el modo de agrupamiento, no sólo debemos tener en cuenta el tipo de actividad a desarrollar, sino además otros criterios: número de niños, nivel de ayuda que demandan, espacio físico disponible, etc.

Nuestro grupo ha estado formado por un total de quince niños. En las actividades que se han desarrollado ha primado el agrupamiento en forma de U y círculo, excepto en aquellas otras donde ambas formas no permitían un adecuado desarrollo de éstas, y se ha optado por la creación de subgrupos formados por cinco niños (Actividad *Títeres*. Componente Pragmático), por dos (Actividad *Mímica*. Componente Semántico), o actividades que exigían una distribución diferente (Actividad *Cuál es*. Componente Pragmático).

Papel del adulto profesional en la conversación

La revolución tecnológica también afecta enormemente a la intervención logopédica, puesta de manifiesto en la gran proliferación de aparatos destinados a la reeducación de las más diversas patologías. Este hecho, con sus incuestionables aspectos positivos, también ha creado, en muchos casos, unas expectativas que confieren mayores responsabilidades a la técnica que a la propia formación y actitud del logopeda.

Pero se debe tener claro que por mucho que avance técnicamente la logopedia, la intervención en el lenguaje no debe perder nunca su perspectiva interpersonal, ya que en ella se fundamenta el verdadero motor para la adquisición y desarrollo del lenguaje.

Por lo tanto, el profesional que interviene en el lenguaje debe tener una actitud

positiva, de escucha, de atención, estar totalmente disponible para el niño o adulto. Todo ello requerirá de un proceso de formación permanente.

En cuanto a situaciones ya concretas, damos algunas pautas para el trabajo de la conversación. Se deben tener en cuenta las siguientes directrices:

- Que hablen los niños. Ellos son los que deben hacer el mayor uso de la palabra.
- El adulto deberá propiciar situaciones de comunicación, animar la dinámica, vigilar los distintos aspectos de su desarrollo y proporcionar un *feedback* adecuado.
- Aunque se deba dar prioridad a la expresión de los alumnos, el adulto no tiene que mostrar una actitud exclusivamente receptiva o controladora.
- Las intervenciones deben ser breves. Hacer ver a los alumnos el derecho que todos tienen a hablar y la necesidad, por tanto, de que sus intervenciones no sean muy largas.
- Se ha de procurar que todos participen, evitando que el mayor interés y facilidad de unos impidan el desarrollo de otros. El adulto, en la medida de sus posibilidades, deberá controlar esta situación (inevitable en grupos heterogéneos).
- Intentar fomentar intercambios entre los niños, ya que puede ocurrir que estos tengan mayores dificultades para hablar entre ellos que con el profesor, debido a la falta de inteligibilidad del habla de los compañeros o dificultades auditivas.
- Tener en cuenta el límite de tiempo en la conversación, ya que se debe evitar llegar a una situación de fatiga por parte de los niños. Por tanto, se deberá interrumpir cuando los niños han conseguido mantener un índice de atención y participación alto durante varios minutos seguidos.
- Dejar constancia de las aportaciones de cada uno durante la conversación, en la pizarra.

Sistemas de facilitación. Recursos didácticos

Ajustar mejor nuestro lenguaje: hablar más despacio, sin romper la entonación y prosodia natural; cuidar la pronunciación, sin exagerar y sin gritar; ser más expresivo; reformular los mensajes si el niño no nos entiende; respetar los turnos de palabra; utilizar enunciados simples pero correctos; evitar enunciados desordenados; atender y escuchar, no hablar todo el tiempo; *feedback* correctivo; se recoge la producción del niño y se repite con las correcciones y ampliaciones oportunas, que pueden ser de naturaleza fonológica, semántica o morfosintáctica. Se trata de proporcionar al niño un posible modelo más evolucionado.

Temporalización

Cualquier actividad educativa requiere de un tiempo necesario para su adecuado y completo desarrollo. Hablar de temporalización en el desarrollo de cualquier programa de intervención implica una reflexión seria, que nos permitirá prever el tiempo de su completa

ejecución.

Nuestro programa de intervención ha sido desarrollado a lo largo de un trimestre. Las sesiones que se han llevado a cabo en el transcurso de éste han tenido una duración aproximada de cuarenta y cinco minutos.

Consideramos que el desarrollo de las sesiones no debe espaciarse demasiado, ni juntarse excesivamente. En este sentido, hemos creído metodológicamente adecuado realizar tres sesiones cada semana.

Secuencia

Creemos necesario, en el trabajo de la intervención en el lenguaje, no sólo partir de propuestas metodológicas integradoras, de una organización y distribución del espacio acorde a las características del grupo y a los objetivos del trabajo, de algunas sugerencias que el adulto profesional deberá tener en cuenta en el momento de la intervención, sino además considerar que en el nivel de los contenidos trabajamos con una secuencia que aborda en primer lugar el *uso* del lenguaje (pragmática), luego la *forma* (fonología y morfosintaxis) y, por último, el *contenido* (semántica).

Anexo V

Tablas de frecuencias

1. Estructuras lingüísticas utilizadas en la evaluación inicial y final por los sujetos en función de la variable independiente *zona de residencia*.

1.1. Frecuencia de aparición de las estructuras *simples*

ESTRUCTURAS	ZONA RURAL				ZONA URBANA			
	Eval. Inicial		Eval. Final		Eval. Inicial		Eval. Final	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
[S]	342	88'1	496	74'6	669	83'2	927	78'7
[S:CMT]	158	46'1	263	53	326	48'7	265	28'6
[S:CMT;0]	145	42'4	236	47'6	300	44'8	429	46'3
[S:CMT;1]	6	1'75	9	1'9	6	0'9	10	1'1
[S:CMT;2]	7	2	14	2'9	16	2'4	18	21'9
[S:CMTC]	3	0'9	3	0'6	4	0'6	4	0'4
[S:CMTC;0]	3	0'9	3	0'6	4	0'6	4	0'4
[S:CML]	53	15'5	86	17'3	158	23'6	196	21'1
[S:CML;0]	43	12'6	70	14'1	150	22'4	180	19'4
[S:CML;2]	10	2'4	4	0'8	5	0'7	4	0'4
[S:CMLC]	9	2'6	15	3	5	0'7	14	1'5
[S:CMLC;0]	9	2'6	15	3	5	0'7	14	1'5
[S:M]	130	38	146	29'4	186	27'8	270	29'1

1.2. Frecuencia de aparición de las estructuras *dependientes del examinador*

ESTRUCTURAS	ZONA RURAL				ZONA URBANA			
	Eval. Inicial		Eval. Final		Eval. Inicial		Eval. Final	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
[DE]	18	4'6	21	3'2	21	2'6	36	3'1
[DE,1P]	3	16'6	1	4'8	3	14'3	2	5'6
[DE,1P;0]	3	16'6	1	4'8	3	14'3	2	5'6
[DE,1SCJ]	10	55'5	12	57'1	17	80'9	20	55'6
[DE,1SCJ;0]	9	50	10	47'6	16	76'1	19	52'8

[DE,1SCJ;1]	3	0'9	--	1	4'7	--
[DE,1SCJ;2]	1	5'5	2	9'5	--	1
[DE,1R]	1	5'5	--	--	--	--
[DE,1R;0]	1	5'5	--	--	--	--
[DE,1SA]	1	4'8	1	4'8	--	2
[DE,1SA;0]	1	4'8	1	4'8	--	2
[DE,1CA]	--	--	2	9'5	--	4
[DE,1CA;0]	--	--	2	9'5	--	4
[DE,1CCJ]	--	--	2	9'5	2	33'3
[DE,1CCJ;0]	--	--	2	9'5	2	33'3
[DE,1SCJ,1CY]	2	11	1	4'8	--	1
[DE,1SCJ,1CY;0]	2	11	1	4'8	--	--
[DE,1SCJ,1CY;2]	--	--	--	--	--	1
[DE,1SCJ,1CCJ]	1	5'5	--	1	4'7	2
[DE,1SCJ,1CCJ;0]	--	--	--	1	4'7	2
[DE,1SCJ,1CCJ;1]	1	5'5	--	--	--	--
[DE,1SCJ,P]	1	5'5	--	--	--	--
[DE,1SCJ,P;1]	1	5'5	--	--	--	--
[DE,1CA,1CY]	--	--	1	4'8	--	--
[DE,1CA,1CY;0]	--	--	1	4'8	--	--
[DE,1SA,1P,1X]	--	--	1	4'8	--	--
[DE,1SA,1P,1X;0]	--	--	1	4'8	--	--
[DE,1SCJ,1CY,1SP]	--	--	--	--	--	1
[DE,1SCJ,1CY,1SP;0]	--	--	--	--	--	1
[DE1]	14	77'8	10	47'6	20	9'5
[DE2]	4	22'2	4	19	1	4'7
[DE3]	--	--	--	--	--	1

1.3. Frecuencia de aparición de las estructuras *dependientes del niño*

ESTRUCTURAS	ZONA RURAL				ZONA URBANA			
	Eval. Inicial		Eval. Final		Eval. Inicial		Eval. Final	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
[DN]	2	0'5	15	2'2	6	0'7	16	1'4
[DN,1CCJ]	1	50	4	26'7	2	33'3	8	50
[DN,1CCJ;0]		--	3	20	2	33'3	7	43'7
[DN,1CCJ;1]	1	50	1	6'7		--		--
[DN,1CA]		--	7	46'7		--	3	18'7
[DN,1CA;0]		--	5	33'3		--	3	18'7
[DN,1CA;2]		--	2	13'3		--		--
[DN,1SP]		--	2	13'3	1	33'3	2	12'5
[DN,1SP;0]		--	2	13'3	1	33'3	2	12'5
[DN,1SA]		--	1	6'7	1	33'3	1	6'2
[DN,1SA;0]		--	1	6'7	1	33'3	1	6'2
[DN,1SCJ]		--		--	1	33'3	1	6'2
[DN,1SCJ;0]		--		--	1	33'3	1	6'2
[DN,1SA,1CY]		--	1	6'7		--		--
[DN,1SA,1CY;2]		--	1	6'7		--		--
[DN,1CCJ,1SR]		--	1	6'7		--		--
[DN,1CCJ,1SR;0]		--	1	6'7		--		--
[DN,1SP,1CCJ]		--		--	1	33'3		--
[DN,1SP,1CCJ;0]		--		--	1	33'3		--
[DN,1CA,1CY]		--		--		--	1	6'2
[DN,1CA,1CY;2]		--		--		--	1	6'2
[DN1]	2	100	12	80	5	83'3	14	87'5
[DN2]		--	3	20	1	33'3	2	12'5

1.4. Frecuencia de aparición de las estructuras múltiples *coordinadas*

ESTRUCTURAS	ZONA RURAL				ZONA URBANA			
	Eval. Inicial		Eval. Final		Eval. Inicial		Eval. Final	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
[C:C]	12	46	65	48'9	39	36'1	110	56'6
[CC;I]	12	100	62	95'4	39	100	107	97'3
[CC;N]		--	3	4'6		--	3	2'7
[CC;N,CJ]		--	2	3		--	3	2'7
[CC;N,CJ;0]		--	2	3		--	3	2'7
[CC;N,Y]		--	1	1'5		--		--
[CC;N,Y;2]		--	1	1'5		--		--
[CC;N2]		--	3	4'6		--	3	2'7
[CC;I,A]	1	8'3	6	9'2		--	8	7'2
[CC;I,A;0]		--	5	7'7		--	7	6'4
[CC;I,A;2]	1	8'3		--		--	1	0'9
[CC;I,CJ]	3	25	17	26'1	22	56'4	50	45'4
[CC;I,CJ;0]	2	16'7	10	15'4	21	53'8	41	37'2
[CC;I,CJ;1]		--		--	1	2'5	7	6'3
[CC;I,CJ;2]	1	8'3	1	1'5		--	2	1'8
[CC;I,Y]	8	66'7	27	41'5	8	20'5	30	27'2
[CC;I,Y;0]	8	66'7	24	36'9	8	20'5	24	21'8
[CC;I,Y;1]		--	2	3		--	4	3'6
[CC;I,Y;2]	1	1'5		--		--	2	1'8
[CC;I,D]		--		--		--	1	0'9
[CC;I,D;0]		--		--		--	1	0'9
[CC;I,2CJ,Y]		--	1	1'5		--		--
[CC;I,2CJ,Y;2]		--	1	1'5		--		--
[CC;I,Y,CJ]		--	2	3	5	12'8	6	5'4
[CC;I,Y,CJ;0]		--	1	1'5	4	10'2	4	3'6
[CC;I,Y,CJ;1]		--		--		--	2	1'8
[CC;I,Y,CJ;2]		--	1	1'5	1	2'5		--
[CC;I,4Y,CJ]		--	1	1'5		--		--

[CC;I,4Y,CJ;2]	--	1	1'5	--	--	--	--	
[CC;I,CJ,Y]	--	--	--	1	2'5	2	1'8	
[CC;I,CJ,Y;0]	--	--	--	1	2'5	2	1'8	
[CC;I,2Y,A]	--	1	1'5	--	--	--	--	
[CC;I,2Y,A;0]	--	1	1'5	--	--	--	--	
[CC;I,Y,A]	--	2	3	--	--	3	2'7	
[CC;I,Y,A;0]	--	--	--	--	--	2	1'8	
[CC;I,Y,A;1]	--	1	1'5	--	--	1	0'9	
[CC;I,Y,A;2]	--	1	1'5	--	--	--	--	
[CC;I,2CJ]	--	3	4'6	2	5'1	3	2'7	
[CC;I,2CJ;0]	--	2	3	1	2'5	3	2'7	
[CC;I,2CJ;1]	--	--	--	1	2'5	--	--	
[CC;I,2CJ;2]	--	1	1'5	--	--	--	--	
[CC;I,Y,2CJ]	--	1	1'5	--	--	1	0'9	
[CC;I,Y,2CJ;0]	--	1	1'5	--	--	1	0'9	
[CC;I,2Y]	--	1	1'5	--	--	2	1'8	
[CC;I,2Y;0]	--	1	1'5	--	--	1	0'9	
[CC;I,2Y;1]	--	--	--	--	--	1	0'9	
[CC;I,3Y]	--	--	--	--	--	1	0'9	
[CC;I,3Y;0]	--	--	--	--	--	1	0'9	
[CC;I,CJ,A]	--	--	--	--	--	1	0'9	
[CC;I,CJ,A;2]	--	--	--	--	--	1	0'9	
[CC;I,A,2Y,CJ]	--	1	1'5	--	--	--	--	
[CC;I,A,2Y,CJ;2]	--	1	1'5	--	--	--	--	
[CC;I,X]	--	--	--	1	2'5	--	--	
[CC;I,X;2]	--	--	--	1	2'5	--	--	
[CC;I2]	12	100	51	78'5	31	79'5	92	83'6
[CC;I3]	--	--	7	10'8	8	20'5	14	12'7
[CC;I4]	--	--	4	6'1	--	--	2	1'8
[CC;I5]	--	--	2	3	--	--	--	--

1.5. Frecuencia de aparición de las estructuras múltiples *subordinadas*

ESTRUCTURAS	ZONA RURAL				ZONA URBANA			
	Eval. Inicial		Eval. Final		Eval. Inicial		Eval. Final	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
[C:S]	11	42'3	44	33'1	53	49'8	69	34'7
[CS;I]	11	100	43	97'7	53	100	66	95'6
[CS;N]		--	1	2'3		--	3	4'3
[CS;N,CJ]		--	1	2'3		--	1	1'4
[CS;N,CJ;0]		--	1	2'3		--	1	1'4
[CS;N,R]		--		--		--	1	1'4
[CS;N,R;0]		--		--		--	1	1'4
[CS;N,SCJ,CCJ]		--		--		--	1	1'4
[CS;N,SCJ,CCJ;0]		--		--		--	1	1'4
[CS;N1]		--	1	2'3		--	1	1'4
[CS;N2]		--		--		--	1	1'4
[CS;I,R]	2	18'2	7	15'9	12	22'6	16	23'1
[CS;I,R;0]	2	18'2	7	15'9	10	18'8	11	15'9
[CS;I,R;1]		--		--	1	1'9	4	5'8
[CS;I,R;2]		--		--	1	1'9	1	1'4
[CS;I,CJ]	3	27'3	14	31'8	13	24'5	18	26'1
[CS;I,CJ;0]	1	9'1	11	25	13	24'5	18	26'1
[CS;I,CJ;1]	1	9'1	1	2'3		--		--
[CS;I,CJ;2]	1	9'1	2	4'5		--		--
[CS;I,P]	2	18'2	6	13'6	12	22'6	11	15'9
[CS;I,P;0]	1	9'1	5	11'4	8	15'1	10	14'5
[CS;I,P;1]	1	9'1	1	2'3	1	1'9	1	1'4
[CS;I,P;2]		--		--	2	3'8		--
[CS;I,Y]	2	18'2	4	9'1	8	15'1	6	8'7
[CS;I,Y;0]	2	18'2	4	9'1	4	7'5	5	7'2
[CS;I,Y;2]		--		--	4	7'5	1	1'4
[CS;I,A]	2	18'2	3	6'8	4	7'5	7	10'1
[CS;I,A;0]	2	18'2	3	6'8	4	7'5	6	8'7

[CS;I,A;2]	--	--	--	1	1'4
[CS;I,AC]	--	1	2'3	1	1'9
[CS;I,AC;0]	--	1	2'3	1	1'9
[CS;I,P,X]	--	1	2'3	--	--
[CS;I,P,X;2]	--	1	2'3	--	--
[CS;I,P,AC]	--	1	2'3	--	--
[CS;I,P,AC;0]	--	1	2'3	--	--
[CS;I,P,A]	--	1	2'3	1	1'9
[CS;I,P,A;0]	--	1	2'3	--	--
[CS;I,P,A;2]	--	--	--	1	1'9
[CS;I,Y,P]	--	--	--	1	1'9
[CS;I,Y,P;0]	--	--	--	1	1'9
[CS;I,P,CJ]	--	3	6'8	--	--
[CS;I,P,CJ;0]	--	1	2'3	--	--
[CS;I,P,CJ;2]	--	2	4'5	--	--
[CS;I,P,R,CJ]	--	1	2'3	--	--
[CS;I,P,R,CJ;1]	--	1	2'3	--	--
[CS;I,CJ,P,A]	--	1	2'3	--	--
[CS;I,CJ,P,A;1]	--	1	2'3	--	--
[CS;I,2P]	--	--	--	--	1
[CS;I,2P;0]	--	--	--	--	1
[CS;I,X]	--	--	--	--	1
[CS;I,X;2]	--	--	--	--	1
[CS;I,R,P]	--	--	--	--	1
[CS;I,R,P;0]	--	--	--	--	1
[CS;I,R,CJ]	--	--	--	--	2
[CS;I,R,CJ;0]	--	--	--	--	1
[CS;I,R,CJ;2]	--	--	--	--	1
[CS;I,R,Y]	--	--	--	1	1'9
[CS;I,R,Y;0]	--	--	--	1	1'9
[CS;I2]	11	100	35	79'5	49
[CS;I3]	--	--	6	13'6	3
[CS;I4]	--	--	2	4'5	--

1.6. Frecuencia de aparición de las estructuras múltiples con proposiciones *coordinadas* y *subordinadas* (o *viceversa*)

ESTRUCTURAS	ZONA RURAL				ZONA URBANA			
	Eval. Inicial		Eval. Final		Eval. Inicial		Eval. Final	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
[CCS]	2	7'7	11	8'2	8	7'4	11	5'5
[CCS;I]	2	100	11	100	8	100	9	69'2
[CCS;N]		--		--		-25	1	7'7
[CCS;N,2CCJ,SCJ]		--		--		--	1	7'7
[CCS;N,2CCJ,SCJ;0]		--		--		--	1	7'7
[CCS;N,CCJ,SR]		--		--	1	12'5		--
[CCS;N,CCJ,SR;0]		--		--	1	12'5		--
[CCS;N,CCJ,SY]		--		--	1	12'5		--
[CCS;N,CCJ,SY;2]		--		--	1	12'5		--
[CCS;I2]		--		--	1	12'5		--
[CCS;N3]		--		--	1	12'5	1	7'7
[CCS;I,1CCJ,2CY,1SP,1SCJ]	1	50		--		--		--
[CCS;I,1CCJ,2CY,1SP,1SCJ;0]	1	50		--		--		--
[CCS;I,CX,SY]	1	50		--		--		--
[CCS;I,CX,SY;2]	1	50		--		--		--
[CCS;I,CY,SCJ]		--	1	10		--	2	15'4
[CCS;I,CY,SCJ;0]		--	1	10		--	1	7'7
[CCS;I,CY,SCJ;2]		--		--		--	1	7'7
[CCS;I,CCJ,SCJ]		--	3	30		--		--
[CCS;I,CCJ,SCJ;1]		--	2	20		--		--
[CCS;I,CCJ,SCJ;2]		--	1	10		--		--
[CCS;I,2CY,CCJ,SR]		--	1	10		--		--
[CCS;I,2CY,CCJ,SR;0]		--	1	10		--		--
[CCS;I,CCJ,SY]		--	1	10	4	50		--
[CCS;I,CCJ,SY;0]		--	1	10	2	25		--

[CCS;I,CCJ,SY;1]	--	--	2	25	--	--		
[CCS;I,CA,SCJ]	--	--	1	12'5	2	15'4		
[CCS;I,CA,SCJ;0]	--	--	--	--	2	15'4		
[CCS;I,CA,SCJ;1]	--	--	1	12'5	--	--		
[CCS;I,CCJ,SA]	--	--	1	12'5	1	7'7		
[CCS;I,CCJ,SA;0]	--	--	1	12'5	1	7'7		
[CCS;I,CCJ,SP]	--	1	10	--	1	7'7		
[CCS;I,CCJ,SP;0]	--	1	10	--	--	--		
[CCS;I,CCJ,SP;2]	--	--	--	--	1	7'7		
[CCS;I,CCJ,SY,SCJ]	--	1	10	--	--	--		
[CCS;I,CCJ,SY,SCJ;0]	--	1	10	--	--	--		
[CCS;I,CY,CCJ,SA]	--	1	10	--	--	--		
[CCS;I,CY,CCJ,SA;0]	--	1	10	--	--	--		
[CCS;I,CCJ,SR]	--	--	--	--	1	7'7		
[CCS;I,CCJ,SR;1]	--	--	--	--	1	7'7		
[CCS;I,CCJ,CY,SR]	--	--	--	1	12'5	--		
[CCS;I,CCJ,CY,SR;2]	--	--	--	1	12'5	--		
[CCS;I,CY,SCJ,CCJ]	--	--	--	1	12'5	--		
[CCS;I,CY,SCJ,CCJ;0]	--	--	--	1	12'5	--		
[CCS;I,2CCJ,SCJ]	--	--	--	--	1	7'7		
[CCS;I,2CCJ,SCJ;0]	--	--	--	--	1	7'7		
[CCS;I,CA,SY,CY]	--	--	--	--	1	7'7		
[CCS;I,CA,SY,CY;1]	--	--	--	--	1	7'7		
[CCS;I,CY,3CCJ,SP]	--	--	--	--	1	7'7		
[CCS;I,CY,3CCJ,SP;1]	--	--	--	--	1	7'7		
[CCS;I,3CY,SY,SCJ,2CCJ]	--	1	10	--	--	--		
[CCS;I,3CY,SY,SCJ,2CCJ;1]	--	1	10	--	--	--		
[CCS;I2]	--	--	--	--	1	7'7		
[CCS;I3]	1	100	6	54'5	6	75	5	38'5
[CCS;I4]	--	--	2	18'2	2	25	2	15'4
[CCS;I5]	1	50	1	10	--	--	--	--
[CCS;I6]	--	--	1	10	--	--	1	7'7
[CSC]	1	0'1	10	7'5	7	6'5	9	4'5

[CSC;I]	1	100	10	100	7	100	9	100
[CSC;I,SCJ,CY]	1	100		--		--		--
[CSC;I,SCJ,CY;0]	1	100		--		--		--
[CSC;I,1AC,1CY,1CCJ]		--	1	10		--		--
[CSC;I,1AC,1CY,1CCJ;0]		--	1	10		--		--
[CSC;I,SY,SR,CY,CCJ]		--	1	10		--		--
[CSC;I,SY,SR,CY,CCJ;2]		--	1	10		--		--
[CSC;I,SY,2SR,2SP,2CCJ,CY]		--	1	10		--		--
[CSC;I,SY,2SR,2SP,2CCJ,CY;2]		--	1	10		--		--
[CSC;I,SP,2CCJ,CY]		--	1	10		--		--
[CSC;I,SP,2CCJ,CY;2]		--	1	10		--		--
[CSC;I,2SCJ,CCJ,SR]		--	1	10		--		--
[CSC;I,2SCJ,CCJ,SR;2]		--	1	10		--		--
[CSC;I,SY,CY,SCJ]		--	1	10		--		--
[CSC;I,SY,CY,SCJ;0]		--	1	10		--		--
[CSC;I,SP,CCJ]		--	1	10		--	1	11'1
[CSC;I,SP,CCJ;0]		--	1	10		--		--
[CSC;I,SP,CCJ;2]		--		--		--	1	11'1
[CSC;I,SCJ,2CCJ,Y]		--	1	10		--		--
[CSC;I,SCJ,2CCJ,Y;0]		--	1	10		--		--
[CSC;I,SCJ,CCJ]		--	1	10	2	28'6	2	22'2
[CSC;I,SCJ,CCJ;0]		--	1	10	1	14'3	1	11'1
[CSC;I,SCJ,CCJ;2]		--		--	1	14'3	1	11'1
[CSC;I,SY,CCJ]		--		--	1	14'3		--
[CSC;I,SY,CCJ;0]		--		--	1	14'3		--
[CSC;I,SP,CY]		--		--		--	1	11'1
[CSC;I,SP,CY;0]		--		--		--	1	11'1
[CSC;I,SR,CCJ]		--		--		--	1	11'1
[CSC;I,SR,CCJ;0]		--		--		--	1	11'1
[CSC;I,SA,CCJ]		--		--		--	1	11'1
[CSC;I,SA,CCJ;0]		--	-	-		--	1	11'1
[CSC;I,SA,CY]		--		--	1	14'3		--

[CSC;I,SA,CY;1]	--	--	1	14'3	--
[CSC;I,SR,CY]	--	--	1	14'3	--
[CSC;I,SR,CY;0]	--	--	1	14'3	--
[CSC;I,SR,2CCJ]	--	--	1	14'3	--
[CSC;I,SR,2CCJ;0]	--	--	1	14'3	--
[CSC;I,SR,2CCJ,CY]	--	1 10	--	--	--
[CSC;I,SR,2CCJ,CY;0]	--	1 10	--	--	--
[CSC;I,SR,CCJ,SCJ]	--	--	1	14'3	--
[CSC;I,SR,CCJ,SCJ;0]	--	--	1	14'3	--
[CSC;I,SP,SA,CCJ]	--	--	--	1	11'1
[CSC;I,SP,SA,CCJ;0]	--	--	--	1	11'1
[CSC;I,SR,SCJ,CCJ]	--	--	--	1	11'1
[CSC;I,SR,SCJ,CCJ;0]	--	--	--	1	11'1
[CSC;I,SCJ,2CCJ]	--	--	--	1	11'1
[CSC;I,SCJ,2CCJ;0]	--	--	--	1	11'1
[CSC;I2]	--	--	--	2	22'2
[CSC;I3]	1	100	2	20	6 85'7 5 55'6
[CSC;I4]	--	3	30	--	2 22'2
[CSC;I5]	--	4	40	--	--

2. Estructuras lingüísticas utilizadas en la evaluación inicial y final por los sujetos en función de la variable independiente *edad*.

2.1. Frecuencia de aparición de las estructuras *simples* utilizadas en la evaluación inicial y final por los sujetos de 4;00-4;11 años

ESTRUCTURAS	Eval. Inicial		Eval. Final	
	Fr	%	Fr	%
[S]	347	85'9	509	77'6
[S:CMT]	171	49'3	237	46'5
[S:CMT;0]	152	43'8	213	41'8
[S:CMT;1]	7	2	7	1'4
[S:CMT;2]	9	2'6	13	2'5
[S:CMTC]	3	1	3	0'6
[S:CMTC;0]	3	1	3	0'6
[S:CML]	73	21	93	18'2
[S:CML;0]	68	19'6	84	16'5
[S:CML;2]	5	1'4	3	0'6
[S:CMLC]	2	0'6	8	1'6
[S:CMLC;0]	2	0'6	8	1'6
[S:M]	104	30	179	35'2

2.2. Frecuencia de aparición de las estructuras *dependientes* (del examinador y del propio niño) utilizadas en la evaluación inicial y final por los sujetos de 4;00-4;11 años

ESTRUCTURAS	Evaluación Inicial		Evaluación Final	
	Fr	%	Fr	%
[DE]	13	3'2	15	2'3
[DE,1P]	3	24	1	6'7
[DE,1P;0]	3	24	1	6'7
[DE,1SCJ]	9	69'2	8	53'3
[DE,1SCJ;0]	8	61'5	7	46'7
[DE,1SCJ;2]	1	7'7	1	6'7

[DE,1R]	1	7'7		--
[DE,1R;0]	1	7'7		--
[DE,1CCJ]			--	1 6'7
[DE,1CCJ;0]			--	1 6'7
[DE,1CA]			--	3 20
[DE,1CA;0]			--	3 20
[DE,1SCJ,1CY]			--	1 6'7
[DE,1SCJ,1CY;2]			--	1 6'7
[DE,1SA]			--	1 6'7
[DE,1SA;0]			--	1 6'7
[DE1]	13	100	13	86'7
[DE2]			--	2 13'3
[DN]	6	1'4	15	2'3
[DN,1CCJ]	3	50	8	53'3
[DN,1CCJ;0]	2	33'3	7	46'7
[DN,1CCJ;1]	1	16'6	1	6'7
[DN,1SP]	1	16'6	1	6'7
[DN,1SP;0]	1	16'6	1	6'7
[DN,1SCJ]	1	16'6	1	6'7
[DN,1SCJ;0]	1	16'6	1	6'7
[DN,1SA]	1	16'6		--
[DN,1SA;0]	1	16'6		--
[DN,1CA]			--	4 26'7
[DN,1CA;0]			--	4 26'7
[DN,1CA,1CY]			--	1 6'7
[DN,1CA,1CY;2]			--	1 6'7
[DN1]	6	100	14	93'3
[DN2]			--	1 6'7

2.3. Frecuencia de aparición de las estructuras múltiples *coordinadas* utilizadas en la evaluación inicial y final por los sujetos de 4;00-4;11 años

ESTRUCTURAS	Evaluación Inicial		Evaluación Final	
	Fr	%	Fr	%
[C:C]	7	18'4	63	53'9
[CC;I]	7	100	61	96'8
[CC;N]		--	3	4'8
[CC;N,CJ]		--	3	4'8
[CC;N,CJ;0]		--	3	4'8
[CC;N1]		--	3	4'8
[CC;I,CJ]	2	28'6	32	50'8
[CC;I,CJ;0]	2	28'6	27	42'9
[CC;I,CJ;1]		--	4	6'3
[CC;I,CJ;2]		--	1	1'6
[CC;I,Y]	4	57'1	16	25'4
[CC;I,Y;0]	4	57'1	11	17'5
[CC;I,Y;1]		--	5	7'9
[CC;I,2Y]		--	1	1'6
[CC;I,2Y;0]		--	1	1'6
[CC;I,2CJ]	1	14'3		--
[CC;I,2CJ;0]	1	14'3		--
[CC;I,A]		--	5	7'9
[CC;I,A;0]		--	5	7'9
[CC;I,CJ,Y]		--	1	1'6
[CC;I,CJ,Y;0]		--	1	1'6
[CC;I,Y,CJ]		--	5	7'9
[CC;I,Y,CJ;0]		--	3	4'8
[CC;I,Y,CJ;1]		--	2	3'2
[CC;I,3Y]		--	1	1'6
[CC;I,3Y;0]		--	1	1'6
[CC;I,CJ,A]		--	1	1'6
[CC;I,CJ,A;2]		--	1	1'6

[CC;I2]	6	85'7	55	87'3
[CC;I3]	1	14'3	6	9'5
[CC;I4]		--	1	1'6

2.4. Frecuencia de aparición de las estructuras múltiples *subordinadas* utilizadas en la evaluación inicial y final por los sujetos de 4;00-4;11 años

ESTRUCTURAS	Evaluación Inicial		Evaluación Final	
	Fr	%	Fr	%
[C:S]	29	76'3	43	36'7
[CS;I]	29	100	42	97'7
[CS;N]		--	1	2'3
[CS;N,CJ]		--	1	2'3
[CS;N,CJ;0]		--	1	2'3
[CS;N1]		--	1	2'3
[CS;I,R]	10	34'5	8	18'6
[CS;I,R;0]	8	27'6	5	11'6
[CS;I,R;1]	1	3'4	2	4'6
[CS;I,R;2]	1	3'4	1	2'3
[CS;I,CJ]	3	10'3	13	30'2
[CS;I,CJ;0]	3	10'3	12	27'9
[CS;I,CJ;2]		--	1	2'3
[CS;I,P]	10	34'5	6	13'9
[CS;I,P;0]	7	24'1	5	11'6
[CS;I,P;1]	1	3'4	1	2'3
[CS;I,P;2]	2	6'9	1	2'3
[CS;I,Y]	2	6'9	4	9'3
[CS;I,Y;0]		--	4	9'3
[CS;I,Y;2]	2	6'9		--
[CS;I,A]	3	10'3	5	11'6
[CS;I,A;0]	3	10'3	4	9'3
[CS;I,A;2]		--	1	2'3
[CS;I,2P]		--	1	2'3
[CS;I,2P;0]		--	1	2'3

[CS;I,AC]	--	2	4'6
[CS;I,AC;0]	--	2	4'6
[CS;I,R,P]	--	1	2'3
[CS;I,R,P;0]	--	1	2'3
[CS;I,R,CJ]	--	1	2'3
[CS;I,R,CJ;2]	--	1	2'3
[CS;I,Y,P]	--	1	2'3
[CS;I,Y,P;0]	--	1	2'3
[CS;I2]	29	100	39 90'7
[CS;I3]	--	3	7

2.5. Frecuencia de aparición de las estructuras múltiples con proposiciones *coordinadas y subordinadas (o viceversa)* utilizadas en la evaluación inicial y final por los sujetos de 4;00-4;11 años

ESTRUCTURAS	Evaluación Inicial		Evaluación Final	
	Fr	%	Fr	%
[CCS]	2	5'2	7	5'6
[CCS;I]	2	100	7	100
[CCS;I,CCJ,SY]	2	100	1	14'3
[CCS;I,CCJ,SY;0]	--		1	14'3
[CCS;I,CCJ,SY;1]	2	100	--	
[CCS;I,CCJ,SP]	--		1	14'3
[CCS;I,CCJ,SP;2]	--		1	14'3
[CCS;I,CCJ,SR]	--		1	14'3
[CCS;I,CCJ,SR;1]	--		1	14'3
[CCS;I,CA,SCJ]	--		2	28'6
[CCS;I,CA,SCJ;0]	--		2	28'6
[CCS;I,CA,SCJ,CY]	--		1	14'3
[CCS;I,CA,SCJ,CY;1]	--		1	14'3
[CCS;I2]	--		1	14'3
[CCS;I3]	2	100	4	57'1
[CCS;I4]	--		2	28'6

[CSC]	--	3	2'5
[CSC;I]	--	3	100
[CSC;I,SCJ,CCJ]	--	1	33'3
[CSC;I,SCJ,CCJ;2]	--	1	33'3
[CSC;I,SP,CY]	--	1	33'3
[CSC;I,SP,CY;0]	--	1	33'3
[CSC;I,SA,CCJ]	--	1	33'3
[CSC;I,SA,CCJ;0]	--	1	33'3
[CSC;I2]	--	1	33'3
[CSC;I3]	--	2	66'7

2.6. Frecuencia de aparición de las estructuras *simples* utilizadas en la evaluación inicial y final por los sujetos de 5;00-5;11 años

ESTRUCTURAS	Eval. Inicial		Eval. Final	
	Fr	%	Fr	%
[S]	359	85'9	608	76'8
[S:CMT]	193	53'8	332	54'6
[S:CMT;0]	182	50'7	307	50'5
[S:CMT;1]	4	1'1	8	1'3
[S:CMT;2]	7	1'9	14	2'3
[S:CMTC]	3	0'8	3	0'5
[S:CMTC;0]	3	0'8	3	0'5
[S:CML]	75	20'9	119	19'6
[S:CML;0]	64	17'8	100	16'4
[S:CML;2]	10	2'8	1	0'2
[S:CMLC]	10	2'8	18	3
[S:CMLC;0]	10	2'8	18	3
[S:M]	143	39'8	156	25'6

2.7. Frecuencia de aparición de las estructuras *dependientes* (del examinador y del propio niño) utilizadas en la evaluación inicial y final por los sujetos de 5;00-5;11 años

ESTRUCTURAS	Evaluación Inicial	Evaluación Final
-------------	--------------------	------------------

	Fr	%	Fr	%
[DE]	22	5'2	31	3'9
[DE,1P]	3	13'6	2	6'4
[DE,1P;0]	3	13'6	2	6'4
[DE,1SCJ]	15	68'1	20	64'5
[DE,1SCJ;0]	14	63'6	18	58
[DE,1SCJ;1]	1	4'5		--
[DE,1SCJ;2]		--	2	6'4
[DE,1CCJ]		--	1	3'2
[DE,1CCJ;0]		--	1	3'2
[DE,1CA]		--	2	6'4
[DE,1CA;0]		--	2	6'4
[DE,1SCJ,P]	1	4'5		--
[DE,1SCJ,P;1]	1	4'5		--
[DE,1SCJ,1CY]	2	9'1	2	6'4
[DE,1SCJ,1CY;0]	2	9'1	2	6'4
[DE,1SCJ,1CCJ]	1	4'5		--
[DE,1SCJ,1CCJ;1]	1	4'5		--
[DE,1CA,1CY]		--	1	3'2
[DE,1CA,1CY;0]		--	1	3'2
[DE,1SA,1P,1X]		--	1	3'2
[DE,1SA,1P,1X;0]		--	1	3'2
[DE,1SA]		--	1	3'2
[DE,1SA;0]		--	1	3'2
[DE,1SCJ,1CY,1SP]		--	1	3'2
[DE,1SCJ,1CY,1SP;0]		--	1	3'2
[DE1]	18	81'8	25	80'6
[DE2]	4	18'1	4	12'9
[DE3]		--	2	6'4
[DN]	2	0'5	14	1'7
[DN,1CCJ]		--	4	28'6
[DN,1CCJ;0]		--	3	21'4
[DN,1CCJ;1]		--	1	7'1

[DN,1CA]		--	6	42'8
[DN,1CA;0]		--	4	28'6
[DN,1CA;2]		--	2	14'3
[DN,1SP]		--	2	14'3
[DN,1SP;0]		--	2	14'3
[DN,1SA]		--	1	7'1
[DN,1SA;0]		--	1	7'1
[DN,1SA,1CY]		--	1	7'1
[DN,1SA,1CY;2]		--	1	7'1
[DN,1CCJ,1SR]		--	1	7'1
[DN,1CCJ,1SR;0]		--	1	7'1
[DN,1SP,1CCJ]	1	50		--
[DN,1SP,1CCJ;0]	1	50		--
[DN1]	1	50	11	78'6
[DN2]	1	50	3	21'4

2.8. Frecuencia de aparición de las estructuras múltiples *coordinadas* utilizadas en la evaluación inicial y final por los sujetos de 5;00-5;11 años

ESTRUCTURAS	Evaluación Inicial		Evaluación Final	
	Fr	%	Fr	%
[C:C]	18	51'4	82	10'3
[CC;I]	18	100	70	85'3
[CC;N]		--	2	2'4
[CC;N,CJ]		--	1	1'2
[CC;N,CJ;0]		--	1	1'2
[CC;N,Y]		--	1	1'2
[CC;N,Y;2]		--	1	1'2
[CC;N1]		--	2	2'4
[CC;I,A]	1	5'6	6	7'3
[CC;I,A;0]		--	5	6'1
[CC;I,A;2]	1	5'6	1	1'2
[CC;I,CJ]	7	38'9	19	23'1

[CC;I,CJ;0]	6	33'3	18	21'9
[CC;I,CJ;2]	1	5'6	1	1'2
[CC;I,Y]	9	50	30	36'5
[CC;I,Y;0]	9	50	27	32'9
[CC;I,Y;1]		--	1	1'2
[CC;I,Y;2]		--	2	2'4
[CC;I,2CJ,Y]		--	1	1'2
[CC;I,2CJ,Y;2]		--	1	1'2
[CC;I,Y,CJ]		--	2	2'4
[CC;I,Y,CJ;0]		--	1	1'2
[CC;I,Y,CJ;2]		--	1	1'2
[CC;I,CJ,Y]		--	1	1'2
[CC;I,CJ,Y;0]		--	1	1'2
[CC;I,Y,A]		--	2	2'4
[CC;I,Y,A;1]		--	1	1'2
[CC;I,Y,A;2]		--	1	1'2
[CC;I,2CJ]		--	4	4'8
[CC;I,2CJ;0]		--	3	3'6
[CC;I,2CJ;2]		--	1	1'2
[CC;I,Y,2CJ]		--	1	1'2
[CC;I,Y,2CJ;0]		--	1	1'2
[CC;I,2Y]		--	1	1'2
[CC;I,2Y;0]		--	1	1'2
[CC;I,4Y,CJ]		--	1	1'2
[CC;I,4Y,CJ;0]		--	1	1'2
[CC;I,2Y,A]		--	1	1'2
[CC;I,2Y,A;0]		--	1	1'2
[CC;I,A,2Y,CJ]		--	1	1'2
[CC;I,A,2Y,CJ;2]		--	1	1'2
[CC;I,2]	17	94'4	56	68'2
[CC;I,3]		--	9	11
[CC;I,4]		--	4	4'9
[CC;I,5]		--	2	2'4

2.9. Frecuencia de aparición de las estructuras múltiples *subordinadas* utilizadas en la evaluación inicial y final por los sujetos de 5;00-5;11 años

ESTRUCTURAS	Evaluación Inicial		Evaluación Final	
	Fr	%	Fr	%
[C:S]	12	34'3	42	5'2
[CS;I]	12	100	41	97'6
[CS;N]		--	1	2'3
[CS;N,CJ]		--	1	2'3
[CC;N,CJ;0]		--	1	2'3
[CS;N1]		--	1	2'3
[CS;I,R]	2	16'7	9	21'4
[CS;I,R;0]	2	16'7	9	21'4
[CS;I,CJ]	3	25	11	26'1
[CS;I,CJ;0]	1	8'3	9	21'4
[CS;I,CJ;1]	1	8'3		--
[CS;I,CJ;2]	1	8'3	2	4'7
[CS;I,P]	2	16'7	6	14'3
[CS;I,P;0]	1	8'3	5	11'9
[CS;I,P;1]	1	8'3	1	2'3
[CS;I,Y]	1	8'3	3	7'1
[CS;I,Y;0]	1	8'3	3	7'1
[CS;I,A]	2	16'7	3	7'1
[CS;I,A;0]	2	16'7	3	7'1
[CS;I,AC]	1	8'3	1	2'3
[CS;I,AC;0]	1	8'3	1	2'3
[CS;I,P,X]		--	1	2'3
[CS;I,P,X;2]		--	1	2'3
[CS;I,P,AC]		--	1	2'3
[CS;I,P,AC;0]		--	1	2'3
[CS;I,P,CJ]		--	3	7'1
[CS;I,P,CJ;0]		--	1	2'3

[CS;I,P,CJ;2]		--	2	4'7
[CS;I,P,A]		--	1	2'3
[CS;I,P,A;0]		--	1	2'3
[CS;I,P,R,CJ]		--	1	2'3
[CS;I,P,R,CJ;1]		--	1	2'3
[CS;I,CJ,P,A]		--	1	2'3
[CS;I,CJ,P,A;1]		--	1	2'3
[CS;I2]	12	100	33	78'6
[CS;I3]		--	6	14'3
[CS;I4]		--	2	4'7

2.10. Frecuencia de aparición de las estructuras múltiples con proposiciones *coordinadas y subordinadas (o viceversa)* utilizadas en la evaluación inicial y final por los sujetos de 5;00-5;11 años

ESTRUCTURAS	Evaluación Inicial		Evaluación Final	
	Fr	%	Fr	%
[CCS]	2	5'8	11	1'4
[CCS;I]	2	100	11	100
[CCS;I,CX,SY]	1	50		--
[CCS;I,CX,SY;2]	1	50		--
[CCS;I,CY,SCJ]		--	2	18'2
[CCS;I,CY,SCJ;0]		--	2	18'2
[CCS;I,CCJ,SCJ]		--	3	27'3
[CCS;I,CCJ,SCJ;1]		--	2	18'2
[CCS;I,CCJ,SCJ;2]		--	1	9'1
[CCS;I,CCJ,SY,SCJ]		--	1	9'1
[CCS;I,CCJ,SY,SCJ;0]		--	1	9'1
[CCS;I,CCJ,SP]		--	1	9'1
[CCS;I,CCJ,SP;0]		--	1	9'1
[CCS;I,CY,CCJ,SA]		--	1	9'1
[CCS;I,CY,CCJ,SA;0]		--	1	9'1
[CCS;I,2CY,CCJ,SR]		--	1	9'1
[CCS;I,2CY,CCJ,SR;0]		--	1	9'1

[CCS;I,1CCJ,2CY,1SP,1SCJ]	1	50		--
[CCS;I,1CCJ,2CY,1SP,1SCJ;0]	1	50		--
[CCS;I,3CY,SY,SCJ,2CCJ]			--	1 9'1
[CCS;I,3CY,SY,SCJ,2CCJ;1]			--	1 9'1
[CCS;I3]	1	50	6	54'5
[CCS;I4]			--	2 18'2
[CCS;I5]	1	50	1	9'1
[CCS;I6]			--	1 9'1
[CSC]	3	8'6	11	1'4
[CSC;I]	3	100	11	100
[CSC;I,SA,CY]	1	33'3		--
[CSC;I,SA,CY;1]	1	33'3		--
[CSC;I,SCJ,CY]	1	33'3		--
[CSC;I,SCJ,CY;0]	1	33'3		--
[CSC;I,SR,CCJ]			--	1 9'1
[CSC;I,SR,CCJ;0]			--	1 9'1
[CSC;I,SR,2CCJ]	1	33'3		--
[CSC;I,SR,2CCJ;0]	1	33'3		--
[CSC;I,SY,CY,SCJ]			--	1 9'1
[CSC;I,SY,CY,SCJ;0]			--	1 9'1
[CSC;I,SP,CCJ]			--	1 9'1
[CSC;I,SP,CCJ;0]			--	1 9'1
[CSC;I,SCJ,CCJ]			--	1 9'1
[CSC;I,SCJ,CCJ;0]			--	1 9'1
[CSC;I,1AC,1CY,1CCJ]			--	1 9'1
[CSC;I,1AC,1CY,1CCJ;0]			--	1 9'1
[CSC;I,SY,SR,CY,CCJ]			--	1 9'1
[CSC;I,SY,SR,CY,CCJ;2]			--	1 9'1
[CSC;I,SY,2SR,2SP,2CCJ,CY]			--	1 9'1
[CSC;I,SY,2SR,2SP,2CCJ,CY;2]			--	1 9'1
[CSC;I,SP,2CCJ,CY]			--	1 9'1
[CSC;I,SP,2CCJ,CY;2]			--	1 9'1
[CSC;I,2SCJ,CCJ,SR]			--	1 9'1

[CSC;I,2SCJ,CCJ,SR;2]		--	1	9'1
[CSC;I,SCJ,2CCJ,CY]		--	1	9'1
[CSC;I,SCJ,2CCJ,CY;0]		--	1	9'1
[CSC;I,SR,2CCJ,CY]		--	1	9'1
[CSC;I,SR,2CCJ,CY;0]		--	1	9'1
[CSC;I3]	2	66'7	3	27'3
[CSC;I4]	1	33'3	3	27'3
[CSC;I5]		--	4	36'3

2.11. Frecuencia de aparición de las estructuras *simples* utilizadas en la evaluación inicial y final por los sujetos de 6;00-6;12 años

ESTRUCTURAS	Eval. Inicial		Eval. Final	
	Fr	%	Fr	%
[S]	252	79'5	306	77'2
[S:CMT]	120	47'6	155	50'6
[S:CMT;0]	111	44	145	47'4
[S:CMT;1]	1	0'4	4	1'3
[S:CMT;2]	7	2'8	5	1'6
[S:CMTC]	1	0'4	1	0'3
[S:CMTC;0]	1	0'4	1	0'3
[S:CML]	63	25	70	22'9
[S:CML;0]	61	24'2	66	21'6
[S:CML;2]		--	1	0'3
[S:CMLC]	2	0'8	3	1
[S:CMLC;0]	2	0'8	3	1
[S:M]	69	27'4	81	26'5

2.12. Frecuencia de aparición de las estructuras *dependientes* (del examinador y del propio niño) utilizadas en la evaluación inicial y final por los sujetos de 6;00-6;12 años

ESTRUCTURAS	Evaluación Inicial		Evaluación Final	
	Fr	%	Fr	%
[DE]	4	1'2	11	2'8
[DE,1CA]		--	1	10

[DE,1CA;0]		--	1	10
[DE,1SCJ]	3	75	4	36'4
[DE,1SCJ;0]	3	75	4	36'4
[DE,1SA]		--	1	10
[DE,1SA;0]		--	1	10
[DE,1SCJ,1CCJ]	1	25	1	10
[DE,1SCJ,1CCJ;0]	1	25	1	10
[DE1]	3	75	10	90'9
[DE2]	1	25	1	10
[DN]		--	2	0'5
[DN,1SP]		--	1	50
[DN,1SP;0]		--	1	50
[DN,1SA]		--	1	50
[DN,1SA;0]		--	1	50
[DN1]		--	1	50
[DN2]		--	1	50

2.13. Frecuencia de aparición de las estructuras múltiples *coordinadas* utilizadas en la evaluación inicial y final por los sujetos de 6;00-6;12 años

ESTRUCTURAS	Evaluación Inicial		Evaluación Final	
	Fr	%	Fr	%
[C:C]	26	42'6	40	51'9
[CC;I]	26	100	39	97'5
[CC;N]		--	1	2'5
[CC;N,CJ]		--	1	2'5
[CC;N,CJ;0]		--	1	2'5
[CC;N1]		--	1	2'5
[CC;I,A]		--	3	7'5
[CC;I,A;0]		--	2	5
[CC;I,A;2]		--	1	2'5
[CC;I,D]		--	1	2'5
[CC;I,D;0]		--	1	2'5

[CC;I,CJ]	16	61'5	16	40
[CC;I,CJ;0]	15	57'7	12	30
[CC;I,CJ;1]	1	3'8	3	7'5
[CC;I,CJ;2]		--	1	2'5
[CC;I,CJ,Y]	1	3'8		--
[CC;I,CJ,Y;0]	1	3'8		--
[CC;I,Y,CJ]	5	19'2	1	2'5
[CC;I,Y,CJ;0]	4	15'4	1	2'5
[CC;I,Y,CJ;2]	1	3'8		--
[CC;I,Y]	2	7'7	11	27'5
[CC;I,Y;0]	2	7'7	10	25
[CC;I,Y;2]		--	1	2'5
[CC;I,Y,A]		--	3	7'5
[CC;I,Y,A;0]		--	2	5
[CC;I,Y,A;1]		--	1	2'5
[CC;I,2CJ]	1	3'8	2	5
[CC;I,2CJ;0]	1	3'8	2	5
[CC;I,2CJ;1]		--	2	5
[CC;I,Y,2CJ]		--	1	2'5
[CC;I,Y,2CJ;0]		--	1	2'5
[CC;I,2Y]		--	1	2'5
[CC;I,2Y;1]		--	1	2'5
[CC;I,X]	1	3'8		--
[CC;I,X;2]	1	3'8		--
[CC;I2]	19	73'1	32	80
[CC;I3]	7	26'9	6	15
[CC;I4]		--	1	2'5

2.14. Frecuencia de aparición de las estructuras múltiples *subordinadas* utilizadas en la evaluación inicial y final por los sujetos de 6;00-6;12 años

ESTRUCTURAS	Evaluación Inicial		Evaluación Final	
	Fr	%	Fr	%
[C:S]	23	37'7	28	36'3
[CS;I]	23	100	26	92'8
[CS;N]		--	2	7'1
[CS;N,R]		--	1	3'6
[CC;N,R;0]		--	1	3'6
[CS;N1]		--	1	2'3
[CS;N,SCJ,CCJ]		--	1	3'6
[CS;N,SCJ,CCJ;0]		--	1	3'6
[CS;N1]		--	1	3'6
[CS;N2]		--	1	3'6
[CS;I,R]	2	8'7	6	21'4
[CS;I,R;0]	2	8'7	4	14'3
[CS;I,R;1]		--	2	7'1
[CS;I,CJ]	9	39'1	8	28'6
[CS;I,CJ;0]	9	39'1	8	28'6
[CS;I,P]	2	8'7	5	17'8
[CS;I,P;0]	1	4'3	5	17'8
[CS;I,P;2]	1	4'3		--
[CS;I,X]		--	1	3'6
[CS;I,X;2]		--	1	3'6
[CS;I,Y]	5	21'7	3	10'7
[CS;I,Y;0]	3	13	2	7'1
[CS;I,Y;2]	1	4'3	1	3'6
[CS;I,A]	1	4'3	2	7'1
[CS;I,A;0]	1	4'3	2	7'1
[CS;I,R,CJ]		--	1	3'6
[CS;I,R,CJ;0]		--	1	3'6
[CS;I,Y,P]	1	4'3		--
[CS;I,Y,P;0]	1	4'3		--

[CS;I,R,Y]	1	4'3		--
[CS;I,R,Y;0]	1	4'3		--
[CS;I2]	19	82'6	25	89'3
[CS;I3]	3	13	1	3'6

2.15. Frecuencia de aparición de las estructuras múltiples con proposiciones *coordinadas y subordinadas (o viceversa)* utilizadas en la evaluación inicial y final por los sujetos de 6;00-6;12 años

ESTRUCTURAS	Evaluación Inicial		Evaluación Final	
	Fr	%	Fr	%
[CCS]	8	13'1	3	3'8
[CCS;I]	6	75	2	75
[CCS;N]	2	25	1	25
[CCS;N,CCJ,SR]	1	12'5		--
[CCS;N,CCJ,SR;0]	1	12'5		--
[CCS;N,CCJ,SY]	1	12'5		--
[CCS;N,CCJ,SY;2]	1	12'5		--
[CCS;N,2CCJ,SCJ]		--	1	25
[CCS;N,2CCJ,SCJ;0]		--	1	25
[CCS;N2]	1	12'5		--
[CCS;N3]	1	12'5	1	25
[CCS;I,CCJ,SY]	2	25		--
[CCS;I,CCJ,SY;0]	2	25		--
[CCS;I,CA,SCJ]	1	12'5		--
[CCS;I,CA,SCJ;1]	1	12'5		--
[CCS;I,CCJ,SA]	1	12'5	1	50
[CCS;I,CCJ,SA;0]	1	12'5	1	50
[CCS;I,CCJ,CY,SR]	1	12'5		--
[CCS;I,CCJ,CY,SR;2]	1	12'5		--
[CCS;I,CY,SCJ,CCJ]	1	12'5		--
[CCS;I,CY,SCJ,CCJ;0]	1	12'5		--
[CCS;I,CY,3CCJ,SP]		--	1	50
[CCS;I,CY,3CCJ,SP;1]		--	1	50

[CCS;I3]	4	50	1	50
[CCS;I4]	2	25		--
[CCS;I6]			--	1 50
[CSC]	5	8'2	5	6'5
[CSC;I]	5	100	5	100
[CSC;I,SP,CCJ]			--	1 20
[CSC;I,SP,CCJ;2]			--	1 20
[CSC;I,SCJ,CCJ]	2	40	1	20
[CSC;I,SCJ,CCJ;0]	1	20	1	20
[CSC;I,SCJ,CCJ;2]	1	20		--
[CSC;I,SY,CCJ]	1	20		--
[CSC;I,SY,CCJ;0]	1	20		--
[CSC;I,SR,CY]	1	20		--
[CSC;I,SR,CY;0]	1	20		--
[CSC;I,SCJ,2CCJ]			--	1 20
[CSC;I,SCJ,2CCJ;0]			--	1 20
[CSC;I,SR,CCJ,SCJ]	1	20		--
[CSC;I,SR,CCJ;0]	1	20		--
[CSC;I2]			--	1 20
[CSC;I3]	5	100	2	40
[CSC;I4]			--	2 40