

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**EVALUACIÓN DE LAS PROPIEDADES MÉTRICAS DEL PROTOCOLO
DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LENGUAJE PARA
MAESTRAS DE EDUCACIÓN INICIAL**

**Tesis para optar el grado de Magíster en Fonoaudiología con mención en
Trastornos de Lenguaje en niños y adolescentes**

AUTORAS

Kelly Lizett Arce Zubizarreta
Anna Vanessa Chiong Lizano
Lizabeth Venero Gonzales

ASESORES:

Mg. José Livia Segovia
Mg. Jaqueline Villena Mayorca

Setiembre, 2017

EVALUACIÓN DE LAS PROPIEDADES MÉTRICAS DEL
PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE
LENGUAJE PARA MAESTRAS DE EDUCACIÓN INICIAL



ÍNDICE DE CONTENIDO

| | |
|--|------|
| CARÁTULA | i |
| TÍTULO | ii |
| ÍNDICE DE CONTENIDO | iii |
| ÍNDICE DE TABLAS | vi |
| RESUMEN Y ABSTRACT | vii |
| INTRODUCCIÓN | viii |
| CAPÍTULO I PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | |
| 1.1. Planteamiento del problema | 1 |
| 1.2. Formulación del problema | 3 |
| 1.3. Importancia y justificación del estudio | 3 |
| 1.4. Objetivos del estudio | 3 |
| 1.4.1 Objetivo general | 3 |
| 1.4.2 Objetivos específicos | 4 |
| 1.5. Limitaciones de la investigación | 4 |
| CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL | |
| 2.1. Antecedentes del estudio | 5 |
| 2.2. Bases teóricas | 6 |
| 2.2.1. Lenguaje | |
| 2.2.1.1. Concepto | 6 |
| 2.2.1.2. Dimensiones del lenguaje | 7 |
| 2.2.1.3. Componentes del lenguaje | 8 |
| 2.2.1.4. Procesos lingüísticos | 9 |
| 2.2.1.5. Desarrollo evolutivo del lenguaje | 10 |
| 2.2.2. La escuela como contexto facilitador del lenguaje. | 11 |
| 2.2.2.1. Rol del docente y el lenguaje. | 11 |
| 2.2.2.2. Características métricas de los instrumentos de medición. | 13 |

| | | |
|---|--|----|
| 2.2.2.2.1 | Confiabilidad | 13 |
| 2.2.2.2.2 | Validez | 14 |
| 2.3. | Definición de términos | 15 |
| 2.3.1. | Lenguaje | 15 |
| 2.3.2. | Forma | 15 |
| 2.3.3. | Contenido | 16 |
| 2.3.4. | Procesos Lingüísticos | 16 |
| 2.3.5. | Nivel Inicial | 16 |
| 2.3.6. | Rol del maestro | 16 |
| 2.4. | Hipótesis | 17 |
| 2.4.1. | Hipótesis general | 17 |
| 2.4.2. | Hipótesis específicas | 17 |
| CAPÍTULO III METODOLOGÍA | | |
| 3.1. | Enfoques de la investigación | 18 |
| 3.2. | Tipo y diseño de investigación | 18 |
| 3.3. | Población y muestra | 19 |
| 3.4. | Operacionalización de variables | 19 |
| 3.5. | Técnicas e instrumentos para la recolección de datos | 19 |
| 3.6. | Procesamiento y análisis de datos | 20 |
| CAPÍTULOS IV RESULTADOS | | |
| 4.1. | Presentación de resultados | 21 |
| 4.1.1 | Validez de constructo | 21 |
| 4.1.2 | Validez de criterio | 22 |
| 4.1.3 | Confiabilidad | 23 |
| 4.2. | Discusión de resultados | 24 |
| CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | | |
| 5.1. | Conclusiones | 27 |
| 5.2. | Recomendaciones | 28 |
| REFERENCIAS | | 29 |
| ANEXOS | | 32 |

Anexo 1
Anexo 2

33
46



ÍNDICE DE TABLAS

| | | |
|---------|---|----|
| Tabla 1 | Evidencia de validez de constructo del PODL | 21 |
| Tabla 2 | Coefficiente de correlación de Person entre PLON-R - PODL | 22 |
| Tabla 3 | Relación entre los ítems y puntaje total del PODL y los subtest del PLON-R. | 23 |
| Tabla 4 | Estimación de la confiabilidad del PODL | 24 |



RESUMEN

El presente trabajo de investigación titulado “Evaluación de las propiedades métricas del Protocolo de observación del desarrollo de lenguaje para maestras de educación inicial” tiene como objetivo evaluar las propiedades métricas del Protocolo de observación de desarrollo de lenguaje “Perfiles” en alumnos de 3 a 5 años del nivel inicial.

La investigación en mención es de tipo descriptiva e inferencial, cuya muestra estuvo conformada por 9 profesoras y 190 niños. Para el recojo de la información se utilizó la prueba PLON-R, contrastando los resultados del Protocolo “Perfiles” que evalúa los componentes fonético-fonológico, morfosintáctico y semántico, obteniéndose como resultado la validez y confiabilidad del instrumento.

Palabras Claves: Protocolo de observación, confiabilidad, validez, desarrollo de lenguaje, Perfiles

ABSTRACT

This present research titled “Evaluation of the metric properties of Protocol observation of language development for early childhood teachers” aims to assess the psychometric properties of the observation protocol development “Profiles” language in students 3-5 years of the initial level.

The research in question is descriptive and inferential whose sample was integrated by nine teachers and 190 children. Plon-R test was used in order to get right information, comparing the results of the Protocol "Profiles" that evaluates the phonetic-phonological, morphosyntactic and semantic components, obtaining as results the validity and reliability of the instrument.

Keywords: Observation Protocol, reliability, validity, language development, Profiles

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es un importante instrumento con el cual los seres humanos se comunican entre sí, es decir revelan el propósito de causar un efecto en el interlocutor; es un código compartido porque permite transmitir ideas y deseos, sirve como código de transmisión entre las personas. Este actúa como factor estructurante, moderador de la personalidad y del comportamiento social.

En esta interacción se dan dos procesos básicos: el lenguaje expresivo y comprensivo. Ambos son importantes para el perfeccionamiento del lenguaje, por ello la comprensión juega un rol fundamental para su adquisición; puede ser abordado desde diferentes perspectivas considerando sus cuatro componentes: fonético-fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático.

El carácter anticipado del proceso educativo tiene un papel primordial en la etapa de Educación Infantil, puesto que puede prevenir la generación de problemas de aprendizaje en los alumnos que presentan situaciones de riesgo o con problemas académicos. Según Granada, Pomés y Sanhueza, el docente con seguridad puede evidenciar la aparición o ausencia de establecidas conductas que merecen cuidado, es aquí que la escuela se convierte en el contexto en el que demuestran las dificultades de lenguaje en los alumnos. Por consiguiente, no podemos dar cuenta que la detección cumple un papel fundamental en la definición de los ajustes que demandan las necesidades educativas especiales, sean transitorias o permanentes. (2013: sn)

La observación del maestro en el aula, juega un papel importante para la detección oportuna de algún problema de lenguaje que presenten los alumnos; es por ello preciso contar con un instrumento que logre evaluar de manera rápida y sencilla si el alumno presenta algún problema en uno o todos los componentes.

Es por eso, que se buscó un instrumento que sea una herramienta útil para los maestros, donde la aplicación le sea familiar y rápida. Perfiles o el Protocolo de Observación de problemas de lenguaje, reúne todas estas características.

La investigación cuenta con cinco capítulos; en el primero se refiere al planteamiento de la investigación; en el segundo, atiende el marco teórico que ofrece el soporte de la investigación; en el tercer capítulo se detalla la metodología empleada; en el cuarto capítulo, se especifica los resultados estadísticos del análisis de datos y se presentan los baremos obtenidos como resultado de la investigación; finalmente, en el quinto, se presenta las conclusiones y sugerencias para posibles investigaciones.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

La comunicación eficaz juega un rol muy trascendental en nuestro desarrollo, ya que permite tener buenas relaciones, solucionar conflictos, expresar sentimientos y evitar malas interpretaciones. Esta práctica se desarrolla de manera natural los primeros años de nuestra vida, debido a que el niño interactúa con su medio. En él va gradualmente comprendiendo y entendiendo lo que observa y escucha, para luego, ir expresando sus pensamientos e ideas del mundo que lo rodea.

Entre los 5 y 6 años el niño está capacitado fisiológicamente para el dominio del lenguaje, debido al influjo del medio en el que se encuentra. En esta etapa el cerebro del niño cuenta con la máxima plasticidad, según Castañeda (1999), debido a los cambios sustanciales en sus ramificaciones y prolongaciones neuronales, los que permiten la máxima capacidad para el aprendizaje, dando lugar a que la asimilación del lenguaje sea más rápida.

El desarrollo del lenguaje está ligado a aspectos físicos, psicológicos y sociales del niño. Las anomalías de este proceso afectan en la maduración intelectual y psicológica. Así, Beitchman (2010) afirma que: “Puesto que los niños que tienen dificultades del lenguaje muestran tasas más altas de déficit de atención, hiperactividad y de trastornos de ansiedad. Además hay un rendimiento académico más deficiente en comparación con niños de la población general” (p. 1-2.)

Es por esto, que la estimulación lingüística y la detección de las dificultades de lenguaje durante los primeros años de vida del infante, son concluyentes y decisivos para la adquisición y proceso normal del lenguaje, así como lo es para el desarrollo de la inteligencia y la capacidad para pensar, siendo el contexto social y cultural un factor primordial para el desarrollo de este; por ello llegamos a encontrar diferentes habilidades lingüísticas en la etapa escolar, las cuales contribuyen al desarrollo de las capacidades de leer y escribir.

El diseño curricular del año 2009, señala que: “los seis primeros años de un niño son definitivos en su desarrollo, ya que interiorizan su cultura, aprenden su lengua materna, y los elementos de comunicación que tienen a su alcance como los gestos, los símbolos, manifestaciones diversas del arte, entre otros” (2009: 24 - 63). Además, ellos van adaptándose poco a poco al medio social que le rodea. Es por esto, que la adquisición y desarrollo del lenguaje y el código lingüístico se da necesariamente en un proceso de continuo diálogo comunicativo, a estas edades básicamente entre madre – niño, siendo el desarrollo del lenguaje paulatino sin dejar de evolucionar de acuerdo a los estímulos que haya en el ambiente. Por todo esto, el área de Comunicación en el nivel Inicial consideran las bases para afianzar las capacidades comunicativas necesarias para el aprendizaje de la lectoescritura formal en el nivel primario.

Las escuelas, hoy en día, se preocupan por el desarrollo integral de los niños en la primera infancia, su importancia y relevancia futura. En el contexto escolar, ante la dificultad de realizar evaluaciones individualizadas exhaustivas a todos los niños, a las docentes les resulta obligatorio el empleo de métodos de detección rápidos y fiables con indicadores preventivos para detectar problemas de lenguaje expresivos y comprensivos. En consecuencia, diversos estudios señalan que las maestras puedan reconocer con suficiente precisión y sensibilidad (conocimiento básico del desarrollo lingüístico) a los alumnos con dificultades de lenguaje sí disponen de una guía u orientación adecuada.

El fin primordial de esta investigación es evaluar las propiedades métricas del protocolo de observación del desarrollo de lenguaje para maestras de educación inicial que permitirá la detección individual y grupal de los aspectos lingüísticos dentro del aula.

1.2 Formulación del problema

¿Cuáles son las propiedades métricas del protocolo de observación del desarrollo de lenguaje para maestras de educación inicial?

1.3 Importancia y justificación del estudio

Conocer sobre los problemas de lenguaje en niños en etapa preescolar es importante, porque cualquier retraso o anomalía sean por razones orgánicas, ambientales y/o psicológicas. Estas deben ser atendidas antes de que el niño pase a la etapa propiamente escolar.

En la actualidad, contar con un instrumento que puede detectar a tiempo posibles alteraciones permitirá la derivación oportuna.

Por ello, se torna indispensable la necesidad de evaluar la consistencia métrica del protocolo de observación del desarrollo de lenguaje para maestras de educación inicial con la finalidad de realizar una detección a tiempo de las dificultades que se puedan presentar a los tres, cuatro y cinco años del niño. Además es una herramienta que se desarrolla dentro del ámbito educativo y por eso contribuirá a realizar la reeducación o intervención en las diversas patologías que se puedan presentar en los procesos expresivo y comprensivo del lenguaje.

1.4 Objetivos del estudio

1.4.1 Objetivo general

Evaluar las propiedades métricas del protocolo de observación del desarrollo de lenguaje para maestras de educación inicial.

1.4.2 Objetivos específicos

Evaluar la consistencia interna del protocolo de observación del desarrollo de lenguaje para maestras de educación inicial.

Analizar el comportamiento de los ítems a través del índice de discriminación del protocolo de observación de lenguaje para maestras de educación inicial.

Identificar las evidencias de validez de contenido y de constructo de las propiedades métricas del protocolo de observación del desarrollo de lenguaje para maestras de educación inicial.

Establecer los puntos de corte para la identificación de problemas de lenguaje.

1.5 Limitaciones de la investigación

El reducido número de investigaciones y bibliografía relacionados a cuestionarios o pruebas para maestros en la detección de lenguaje en el aula.

El Protocolo de observación de desarrollo de lenguaje (PODL) no incluye el componente pragmático condición que repercutió en una baja pero significativa correlación con el PLON-R

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes de Estudio

Cervera, Ygual, Baixauli, Herrero, Rico y Senent (2011) construyeron el instrumento Protocolo de Observación de Lenguaje para docentes de educación infantil.

El objetivo es verificar la utilidad de un protocolo de observación de lenguaje para maestros de educación inicial, en la detección de las dificultades fonético-fonológicas, semánticas, y morfosintácticas.

Participaron 175 estudiantes de colegios públicos y concentrados de Valencia y de su provincia con sus respectivos docentes. Comprendió edades a partir de los tres años y seis meses hasta los cinco años y once meses. El protocolo requiere información acerca de la destreza de pronunciación (inteligibilidad y articulación), destreza de conversación (con los adultos y con sus iguales), comprensión literal de oración, precisión gramatical, expresión mediante el discurso y conocimiento léxico-semántico.

En cuanto a los resultados y las conclusiones se demostró una correlación significativa entre las observaciones de los docentes y la calificación de criterio de inteligibilidad, comprensión literal de oraciones, expresión gramatical y de riqueza léxica, pero no en las observaciones sobre articulación y razonamiento verbal que fueron más difíciles de juzgar por los docentes. En conclusión el

protocolo de observación se mostró eficaz, siendo una guía para los maestros en la detección de los problemas del desarrollo del lenguaje.

El uso de este protocolo se presenta como una herramienta eficaz de recojo de información al servicio del fonoaudiólogo o psicólogo escolar permitiendo una detección rápida de niños con problemas de desarrollo de lenguaje.

Se desconocen otros instrumentos destinados a la detección temprana del nivel inicial dirigidas a maestros.

2.2 Bases Teóricas

2.2.1 Lenguaje

2.2.1.1 Concepto

El lenguaje es un proceso de raíces fisiológicas y psíquicas; es un sistema de la comunicación que hace posible poder expresar las ideas y sentimientos, siendo una herramienta social e interactiva que es creativa o generadora y, a su vez, está regida por reglas.

Según Rondal (1980, citado por Acosta & Moreno, 2005) resume concisamente las distintas definiciones del lenguaje de los últimos 40 años. El primer concepto lo considero un conjunto de palabras organizadas en enunciados sobre una base asociativa. Posteriormente, surge una definición más formal, donde se recalcan las normas que gobiernan la organización de las palabras en sintagmas y los sintagmas en oraciones. Sin embargo, el concepto de lenguaje evoluciona, siendo un instrumento de comunicación en la que ya destaca, junto al componente semántico, sintáctico y pragmático del lenguaje.

Laley (1988) indica que el lenguaje nos permite simbolizar ideas a través de un código, acerca del entorno que nos rodea por medio de un sistema convencional de signos lingüísticos arbitrarios.

Owen (2003) menciona el lenguaje como un código social compartido o un sistema usual, que sirve para representar definiciones a través del uso de signos arbitrarios y normas que gobiernan la combinación de los símbolos.

Los términos que intervienen en la definición caracterizan lo que habitualmente se entiende por lenguaje.

Así, “sistema” nos indica que todo es organizado, regido por reglas y de considerable dificultad comprensiva y ejecutora. El término “convencional” remite a su carácter establecido entre la sociedad de hablantes. “Arbitrario” significa que no hay concordancia natural entre lo que se habla y las cosas de los que se hablan; la relación es arbitraria es decir el nombre que le damos a los objetos o eventos del mundo es arbitrario y obra de los hablantes. (Clemente, 2000: 11).

El dominio de lenguaje es un factor fundamental en el formación de la personalidad del niño, para su bienestar escolar, integración social y su futura inserción laboral (Soprano, 2011).

Entre 5% y 10% de la población infantil presenta algún tipo de alteración del lenguaje, desde leve a grave. En cada aula es probable que encontremos dos o más niños con dificultades de lenguaje (Soprano, 2011).

2.2.1.2 Dimensiones del Lenguaje

El lenguaje es un conjunto de reglas muy complejo y para poder entenderlo es preciso analizar sus dimensiones funcionales, dividiéndolo en: contenido, abarca el significado lingüístico o semántica, la forma, que contiene la sintaxis, la morfología, fonología, siendo los componentes que enlazan los sonidos con símbolos en un orden determinado, mientras que el uso se denomina la interpretación de los enunciados.

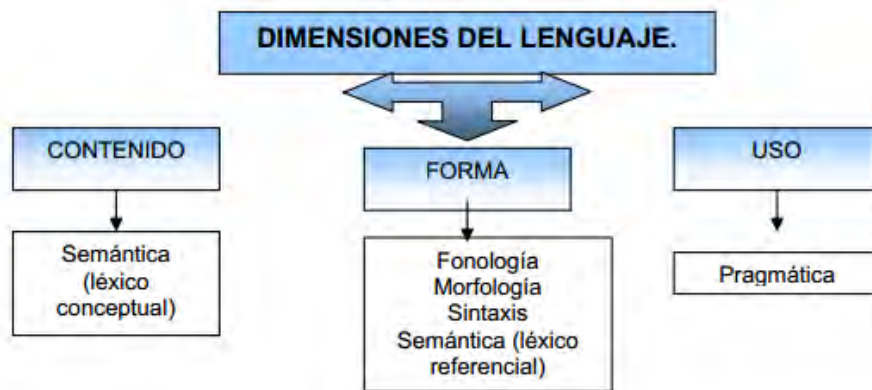


Fig.1.Dimensiones de lenguaje, Herrera (2008)

2.2.1.3 Componentes del lenguaje

Para nuestra especialidad seguimos la idea de que el lenguaje se caracteriza por presentar los siguientes componentes esto es, la fonología, la fonética, la morfosintaxis, la semántica y la pragmática.

El componente fonológico es, según Acosta y Moreno (2005) el estudio de la estructuración de los sonidos en un sistema de acuerdo a sus caracteres articulatorios y de la distribución de los contextos en que pueden surgir”. Es decir, el propósito de este es tratar de entender como los sonidos influyen unos sobre otros, logrando el entendimiento en los datos fonéticos y estudiando elementos que puedan identificar el mismo sonido. Mientras que la fonética abarca al conjunto de sonidos de una lengua desarrollándose por medio de la imitación y combinación en las palabras.

El componente morfosintáctico es el encargado de la estructuración interna de las palabras y de su proceso de estructuración.

El componente semántico estudia el concepto de las palabras y de las organizaciones de palabras.

El componente pragmático explica el uso del lenguaje en los contextos sociales, situacionales y comunicativos.

2.2.1.4 Procesos lingüísticos

a. Proceso comprensivo:

Es el proceso para interpretar un código lingüístico, representando un proceso que involucra el lenguaje, la cognición y la comunicación; desarrollándose la habilidad para construir y utilizar información de los acontecimientos del ámbito que lo rodea a través de modelos mentales; así mismo, Acosta (2004), nos explica que el nivel comprensivo está asociado a la identificación de palabras, locuciones, frases y la expresión de los objetos, actos y relaciones que simbolizan.

También podemos definirla como la capacidad de captar y comprender el habla, que empieza desde el quinto mes de gestación donde el sistema auditivo completara su desarrollo y captara los sonidos del interior como por ejemplo los latidos y respiración de la madre, o sonidos exteriores como voces y música.

b. Proceso expresivo:

Es la capacidad para dar a conocer nuestro pensamiento y las impresiones de la realidad que percibimos, por medio de las palabras, gestos y actitudes. Para Baralo (2000) es una habilidad lingüística que va acompañado de la comprensión y del procesamiento de lo escuchado.

Desde pequeños aprendemos a hablar por nuestras relaciones sociales y porque poseemos una capacidad genéticamente determinada y conforme vamos adquiriendo palabras, vamos construyendo la gramática del lenguaje; por lo tanto, el lenguaje expresivo es sistema comunicativo complejo que se desarrolla entre las personas, iniciándose desde las primeras semana de vida, donde se da el proceso lingüístico y sus competencias como la intencionalidad, intersubjetividad, lo que nos lleva a transmitir y compartir un estado mental.

El lenguaje expresivo será el producto del uso dinámico en distintos contextos de interacción que evidencie el niño; por ello, no se da de forma separada, sino que hay una conexión entre contenido, forma y uso del lenguaje (Puyuelo & Rondal, 2003).

Por ende, el lenguaje se comprende como el desarrollo de la capacidad de entender el mundo, comunicarse verbal y lingüísticamente por intermedio del diálogo ante una situación determinada en un contexto y espacio temporal. Esta capacidad permite usar símbolos que definan objetos, relaciones y los eventos en el marco de una cultura.

2.2.1.5 Desarrollo evolutivo del lenguaje

Según Navarro, el proceso del lenguaje se inicia desde el nacimiento, en el cual influyen diferentes aspectos, tales como:

- El proceso de maduración del sistema nervioso y sus correlaciones con el desarrollo motor y el aparato fonador.
- El desarrollo cognoscitivo que involucra la discriminación perceptual del lenguaje hablado y los procesos de simbolización y pensamiento.
- El desarrollo socio-emocional que es el resultado de la influencia del medio sociocultural, de las interacciones del niño y las influencias recíprocas. (s/f: s/n)

Según Navarro M. (2003) el lenguaje se desarrolla en dos etapas:

a. Etapa Pre-lingüística: se divide en tres sub-etapas

- Pre-balbuceo (0 a 2 meses): Se da la vocalización refleja y se inicia la ejercitación articulatoria, así mismo se da el reconocimiento de las voces y rostros de las personas.
- Balbuceo (3 a 6 meses): se presenta el contacto y seguimiento visual, acompañado de gestos, sonrisa y expresión facial. Las vocalizaciones,

gorgojeos, sonidos guturales y la fonación. Existen una expresión corporal/motora y la expresión del estado de ánimo.

- Balbuceo reduplicativo (6 a 10 meses): Se le conoce también como secuencia literaria. Se dan las exclamaciones y reduplicaciones.
- Vocalización de consonantes, vocales, sílabas, y diptongos espontáneamente.

b. Etapa lingüística: se divide en dos etapas

- Etapa Holográfica (10 a 12 meses): inicia cuando el niño usa una expresión fónica dotada de significado.
- Del signo a la palabra (13 a 14 meses): Se amplía los significantes convirtiéndose en polivalentes que se diferencian por el contexto. El lenguaje se usa con intención comunicativa. El niño demanda, designa, imita expresiones y usa una palabra en diferentes contextos. Expresión corporal/motora y la expresión del estado de ánimo.

2.2.2 La escuela como contexto facilitador del lenguaje

2.2.2.1 Rol del docente y el lenguaje

Consideramos al docente, como un mediador entre los estudiantes y el conocimiento, el cual debe ser dirigido y acompañado del proceso de aprendizaje, además necesita poseer diferentes saberes que le permitan fundamentar su práctica a través de la reflexión cotidiana sobre su tarea y la dinámica institucional.

Diseñar diversas actividades que tomen en cuenta situaciones didácticas, incrementando otras habilidades en los niños, son condiciones necesarias pero no suficientes para conseguir que los niños sean lectores y escritores competentes, ya que las participaciones que el maestro efectúa en el marco de dichas situaciones, juega un rol importante. Él debe asumir el gran compromiso y apuntar esta situación de enseñanza aprendizaje sea un ambiente reflexivo con la finalidad de iniciar a futuros lectores críticos y competentes.

El propiciar situaciones en donde el alumno pueda realizar anticipaciones, correcciones y reescritura de los textos y en conjunto con los maestros participar de situaciones promoviendo la reflexión hacia sus producciones, logrando plasmar claramente sus ideas.

Los docentes y los que por su formación tiene contacto directo e indirecto con alumnos con problemas de lenguaje han dedicado tiempo a investigar, conocer y clasificar, proporcionando perfiles lingüísticos variados trabajando cada uno desde su ámbito y al margen de los contextos educativos del currículo y del apoyo de otros profesionales; por ello, es necesario abordar las problemáticas de forma conjunta contando con todos los profesionales que asisten al centro de enseñanza, de forma que desde la propia organización de la escuela se planifiquen las estrategias de solución a todo el estudiantado que lo requiera. Por esto es necesario llevar a la práctica la posibilidad de un currículo abierto y flexible que partiendo de los mismos objetivos se desarrollen en situación cooperativos dando lugar a la creación de grupos heterogéneos, evitando el etiquetado y la exclusión. (Acosta, V., Coello, A. & Fariña, N .2007: 33 – 34)

El acceso del currículo, las habilidades sociales y de interacción , la atención y el aprendizaje pueden estar afectados por las dificultades de lenguaje que presentan los alumnos; por consiguiente ellos deben ser atendidos por sus dificultades lingüísticas, asimismo por otros aspectos relacionados con su comportamiento y educación; lo que requiere poner en marcha las estrategias de facilitación planificadas y desarrolladas por una combinación de profesionales (Acosta, V., Coello, A. & Fariña, N. 2007: 33 – 34), junto con cualquier recurso externo al centro que valore las dificultades y actúe sobre ellas.

Por otro lado, el apoyo a las familias se orienta a una mejora en las interacciones en el hogar, sin perder de vista que cada familia es un caso irrepetible y singular, buscando soluciones y aumentando las habilidades comunicativas de los alumnos con ayuda de los profesionales. (Acosta, V., Coello, A. & Fariña, N. 2007: 34 – 35)

2.2.2.2. Características métricas de los instrumentos de medición

2.2.2.2.1. Confiabilidad

“Se presenta cuando una medición no presenta error de medida, es decir que cuando la medición es constante los resultados son similares, lo que indica la estabilidad del instrumento independientemente del observador y del momento en que se aplique” (Aravena 2014: 70)

a. Confiabilidad del instrumento:

Confiabilidad del instrumento se logra por la relación entre los ítems y el criterio para el cual fue creado.

Teniendo en cuenta esto existen dos tipos: El Interinstrumento (correlación de resultados obtenidos por los diferentes instrumentos en mediciones repetidas en grupo de sujetos) y el Intrainstrumento (correlación de los resultados obtenidos por un mismo instrumento) (Aravena 2014: 72)

b. Confiabilidad del observador:

Es la correcta medición alcanzada por el instrumento, relacionándolo a la cantidad de observadores que lo aplican

Presenta dos tipos:

- **Confiabilidad interobservador:**

Se evalúa correlacionando los puntajes adquiridos por diversos observadores en un mismo lapso de tiempo, evidenciando de esta forma el grado de aceptación respecto de la medida observada corrigiendo aleatoriamente. (Aravena 2014: 73)

- **Confiabilidad intraobservador:**

Se evalúa relacionando los puntajes adquiridos por un observador en dos periodos de tiempo, demostrando la estabilidad temporal que posee el

instrumento. Este tipo de confiabilidad puede ser alterada no solo de forma aleatoria, sino por las circunstancias del sujeto en estudio.

c. Confiabilidad según el tiempo (test-retest):

“Concede la seguridad al instrumento, que al ser aplicada en momentos diferentes en una misma condición, deberá arrojar los mismos resultados. Se toma a la misma muestra la escala en dos periodos diferentes, separados en un lapso de tiempo, con la finalidad que el evaluador o evaluado origine un sesgo en la respuesta. Estas respuesta se cotejan mediante el test de correlación de Pearson o el test de Correlación Interclase (CCI), el primero asume que toda la variabilidad de respuestas se debe a la persona; mientras que el segundo considera otros recursos de variabilidad propio de los observadores”. (Aravena 2014: 73)

2.2.2.2. Validez

Es considerado como el nivel en que una medición evidencia la realidad de un fenómeno de medición u organización de un método o instrumento para aquello que fue planteado. (Aravena 2014: 70)

En la actualidad existen tres tipos de validez:

a. Validez de contenido:

Es el grado en que prueba muestra la totalidad del fenómeno que se intenta medir. Este concepto procura presentar las siguientes características: Brinde un mínimo de respuestas sesgadas, sea fácil de entender, interpretar, administrar y aplicar en el trabajo de campo. (Aravena 2014:71)

b. Validez de criterio:

Intenta relacionar las medidas de la escala con otra medición del sujeto estudiado para idear un rango de referencia. Este tipo de validez presenta a la validez concurrente y predictiva. (Aravena 2014: 71)

c. Validez de constructo:

Pertenece al principal tipo de validez. Hace referencia a la adquisición de evidencia empírica que avale la presencia del constructo en cuestión. Su determinación puede ser realizada estadísticamente mediante: grupos extremos, matriz multirrasgo-multimétodo y análisis factorial. (Aravena 2014:71)

2.3 Definición de términos

2.3.1. Lenguaje

Acosta y Santana (1999) alega que “es un sistema compuesto por unidades (signos lingüísticos) que conservan una organización interna de carácter formal; su uso permite formas singulares de relación y acción sobre el medio social que se materializa en formas concretas de conductas”.

Según Sapir citado por Hernando (1995) el lenguaje es un método exclusivamente humano, y no instintivo, de informar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos ocasionados de manera deliberada. De esta definición, se extrae que el lenguaje, como medio de comunicación humana, frente a los medios de comunicación animal (o de cualquier otro tipo), congrega estas propiedades: a) ser un fenómeno exclusivamente humano, b) servirse de la voz como vehículo de transmisión, c) no ser instintivo d) utilizar un sistema de signos y e) estar articulado a partir de determinadas unidades mínimas. (Hernandez, 2013: 3)

2.3.2. Forma

a. Fonético y fonológico:

Es el componente que estudia las reglas que rigen la estructura, la distribución y la secuencia de los sonidos del habla.

b. Morfosintáctico:

Conjunto de elementos y reglas que toleran construir oraciones con sentido y faltos de ambigüedad mediante el marcaje de relaciones gramaticales reglas.

2.3.3. Contenido

a. Léxico Semántico:

Estudia el inicio y la forma de las palabras de nuestro idioma como su significado y las relaciones de sentido que estas establecen entre sí.

2.3.4. Procesos lingüísticos

a. Proceso expresivo:

Es la capacidad para dar a conocer nuestro pensamiento y las impresiones de la realidad que percibimos, por medio de las palabras, gestos y actitudes. Para Baralo (2000) es una habilidad lingüística que no tiene sentido sin la comprensión, sin el procesamiento de lo escuchado.

Desde pequeños aprendemos a hablar por nuestras relaciones sociales y conforme vamos adquiriendo palabras, vamos edificando la gramática de la lengua.

b. Proceso comprensivo:

Es la capacidad para interpretar un código lingüístico, representando un proceso que involucra el lenguaje, la cognición y la comunicación; desarrollándose la habilidad para construir y utilizar información de los acontecimientos del ámbito que lo rodea a través de modelos mentales.

2.3.5. Nivel Inicial

Es el primer nivel del sistema educativo peruano y está destinada a ofrecer atención integral al niño menor de 6 años, y brindar orientación a los padres de familia y a la comunidad para lograr desarrollar en el niño, sus emociones, su dinamismo, su lenguaje, su sensibilidad social, su desarrollo afectivo, etc.

2.3.6. Rol del Maestro

Según Acosta y Moreno (2005) señalan que los profesores en las clases tienen que desempeñar un papel de mediadores, de modelos y de expertos durante el aprendizaje de hábitos para la comunicación, con el objeto de facilitar al alumno su participación en la escuela.

2.4. Hipótesis general y específica

2.4.1. Hipótesis General

La batería del Protocolo de observación del desarrollo de lenguaje para maestras de educación inicial presenta evidencias de validez y confiabilidad.

2.4.2. Hipótesis Específica

Las puntuaciones del protocolo de observación del desarrollo de lenguaje para maestras de educación inicial presentan consistencia interna.

Los ítems de la batería del protocolo de observación del desarrollo de lenguaje para maestras de educación inicial logran un índice de discriminación óptimo por encima de 20.

La batería del protocolo de observación del desarrollo de lenguaje para maestras de educación inicial presenta correlación positiva con la prueba PLON-R

La batería del protocolo de observación del desarrollo de lenguaje para maestras de educación inicial evidencia una estructura factorial de tres dimensiones: forma, contenido y uso.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Enfoque de la investigación

El enfoque es de tipo cuantitativo y según Barragán (2003) este método “...opera principalmente con cantidades y que su finalidad es establecer semejanzas y diferencias en términos de proporciones” (p. 118).

Se empleó en su análisis, la estadística, debido a que en esta investigación se emplea la construcción, organización y análisis de una base de datos que son recogidos cuidadosamente. “Si nuestro planteamiento depende de los métodos cuantitativos, con estos examinaremos los datos utilizando elementos del análisis estadístico, tales como: medias, desviaciones, coeficientes y diversas pruebas psicométricas” (Zapata, 2005, p.187)

Es por ello que se utilizó métodos de recolección y análisis de datos de corte cuantitativo.

3.2 Tipo y diseño de investigación

El diseño corresponde al tipo transversal porque se recolecta datos en un único momento describiendo sus variables; es no experimental, puesto que observamos los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para luego analizarlo; finalmente, es psicométrica ya que permite evaluar las habilidades

lingüísticas en el protocolo de observación para la detección de los niños de educación inicial con dificultades en el desarrollo del lenguaje. (Hernández, Fernández & Baptista, 2000)

3.3 Población y muestra

La población evaluada estuvo compuesta por una muestra de ciento noventa niños de tres a cinco años de ambos sexos y nueve profesores del nivel inicial del Colegio Particular San Antonio Marianistas del Callao.

3.4 Operacionalización de Variables

| VARIABLES | DEFINICIÓN | DIMENSIONES Y COMPONENTES | TIPO | CALIFICACIÓN |
|-----------------------|--|---|--------------|---|
| Problemas de lenguaje | A. Respuesta de los docentes al protocolo. | A. Forma: Fonético – fonológico, morfosintáctico. | Cuantitativa | 0: Normal 1: Retraso ligero 2: Retraso evidente |
| | B. Respuestas de los niños de 3 a 5 años a la prueba de lenguaje oral PLON-R | B. Contenido: Léxico Semántico | Cualitativa | Retraso Necesita mejorar Normal |

3.5 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.

El instrumento tiene como objetivo intentar determinar cuáles de sus alumnos presentan un perfil referido a la habilidad lingüística.

Asimismo se encuentra dividido en nueve habilidades lingüísticas: inteligibilidad, articulación, conversación con adultos, conversación con niños, comprensión literal de oraciones, expresión gramatical, expresión mediante el discurso, semántica: razonamiento verbal, vocabulario de riqueza léxica.

Cada una de las habilidades lingüísticas expresa un perfil o tipología; las cuales se califican bajo tres criterios: 0 que expresa la normalidad o “ausencia de retraso”, 1 corresponde retraso ligero y 2 a una situación de retraso evidente.

3.6 Procesamiento y análisis de datos

Para el análisis de los datos se ha utilizado de la estadística descriptiva e inferencial, haciendo uso del *Statistical Package for Social Science* (SPSS) versión 20: análisis porcentual, desviación estándar, varianza, coeficiente de correlación Pearson, el coeficiente Alfa de Cronbach, el índice muestral de Kayer – Meyer – Olkin (KMO) y baremos en percentiles. En el presente no se presentará la evidencia de validez de contenido.



CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Presentación de resultados

4.1.1. Validez de constructo

Para evaluar la estructura interna del protocolo de Observación del Desarrollo del Leguaje (PODL) para maestras de educación inicial, se efectuó un análisis factorial exploratorio, obteniendo como resultado una Medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de .85, siendo la prueba de esfericidad de Bartlett significativa; lo cual nos señala que es pertinente hacer un análisis factorial.

Con la finalidad de identificar los factores se extrajeron dos factores mediante el método de componentes principales con rotación Varimax que explicaron el 70.26% de la varianza acumulada. El primer factor señaló una agrupación de siete ítems, los cuales hacen referencia a los componentes léxico semántico y morfosintáctico. El segundo factor quedó conformado por 2 ítems, los cuales hacen referencia al componente fonético-fonológico (véase tabla 1)

Tabla 1.

Evidencia de validez de constructo del PODL

| Ítem | M | DE | Factor 1 | Factor 2 |
|-----------------|------|------|----------|-------------|
| Inteligibilidad | 0.14 | 0.38 | | 0.89 |
| Articulación | 0.31 | 0.51 | 0.34 | 0.86 |

| | | | | |
|----------------------------------|------|--------|-------------|------|
| Conversación con adultos | 0.28 | 0.49 | 0.67 | |
| Conversación con otros niños | 0.23 | 0.50 | 0.78 | |
| Comprensión literal de oraciones | 0.23 | 0.47 | 0.74 | |
| Expresión Gramatical | 0.22 | 0.46 | 0.74 | 0.47 |
| Expresión mediante el discurso | 0.25 | 0.49 | 0.71 | 0.49 |
| Semántica: Razonamiento verbal | 0.22 | 0.46 | 0.82 | |
| Vocabulario: Riqueza Léxica | 0.21 | 0.48 | 0.81 | 0.37 |
| Varianza explicada | | 56.34% | 70.26% | |

Determinante = .002

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin = .85

Prueba de esfericidad de Bartlett Chi-cuadrado = 1150.530 G.L. = 36 p = .000

4.1.2 Validez de criterio

Se relacionó los puntajes de perfiles con el PLON-R y dio como resultado un coeficientes de -0.144 , $p=0.048$; lo cual implica una relación negativa significativa. Al relacionar cada uno de los factores de perfiles con el PLON-R se encontró que el factor 1 establece un coeficientes de -0.061 , $p=0.402$ y con el factor 2 de -0.144 , $p=0.048$ (véase tabla 2). Como se puede observar solo existe una relación significativa con el factor 2 debido a que el PLON-R mide cuatro componentes mientras que perfiles solo tres (fonético – fonológico, semántico y morfosintáctico).

Tabla 2

Coefficientes de correlación de Pearson entre PLON-R y PODL

| Variables | PLON-R | PODL | |
|-----------|----------|------------|-------------|
| | | Factor 1 | Factor 2 |
| PLON-R | -- | | |
| PODL | Factor 1 | -0.061 | -- |
| | Factor 2 | -0.144^* | $.686^{**}$ |

$**p<.01; *p<.05$

Para un análisis más detallado se relacionó los subtest del test de PLON – R, con cada uno de los ítems de perfiles, observándose que el ítem 8 guarda relación con forma ($r = -0.183$, $p = .01$), contenido ($r = -0.219$, $p = .00$) y puntaje total del PLON R, (véase tabla 3). Por lo señalado la validez de criterio no es muy evidente.

Tabla 3

Relación entre los ítems y puntaje total del PODL y los Sub-test del PLON – R

| Ítems | PLON – R | | | Puntaje total |
|----------------------------------|----------|-----------|--------|---------------|
| | Forma | Contenido | Uso | |
| Inteligibilidad | -.092 | .012 | .002 | -.042 |
| Articulación | -.113 | -.012 | .010 | -.066 |
| Conversación con adultos | -.051 | -.018 | -.180* | -.095 |
| Conversación con otros niños | -.102 | -.079 | -.063 | -.125 |
| Comprensión literal de oraciones | -.046 | -.115 | .107 | -.064 |
| Expresión Gramatical | -.077 | -.073 | -.031 | -.097 |
| Expresión mediante el discurso | -.107 | -.109 | .013 | -.123 |
| Semántica: Razonamiento verbal | -.183* | -.219** | .043 | -.224** |
| Vocabulario: Riqueza Léxica | -.135 | -.078 | .016 | -.117 |

** $p < .01$; * $p < .05$

4.1.3 Confiabilidad

El análisis de la consistencia interna del Protocolo de Observación del Desarrollo del Lenguaje (PODL) para maestras de educación inicial, dio como resultado un Alfa de Cronbach de .89, lo cual significa que las puntuaciones del instrumento son consistentes, así como de cada uno de los factores.

Respecto del índice de discriminación se encontraron que las puntuaciones entre los ítems y el puntaje total se encuentran entre .36 a .83, lo cual significa que todas las preguntas contribuyen al constructo. Asimismo se puede observar

que los ítems 6 y 7 contribuyen de forma importante a la confiabilidad del test (véase tabla 4)

Tabla 4

Estimación de la confiabilidad del PODL

| Ítems | ritc. | Alfa si se | | |
|-------|----------------|---------------------|----------------|----------------|
| | | elimina el elemento | Factor 1 | Factor 2 |
| Item1 | .37 | .90 | | 0.89 |
| Item2 | .64 | .89 | 0.34 | 0.86 |
| Item3 | .48 | .90 | 0.67 | |
| Item4 | .70 | .88 | 0.78 | |
| Item5 | .59 | .89 | 0.74 | |
| Item6 | .81 | .87 | 0.74 | 0.47 |
| Item7 | .79 | .87 | 0.71 | 0.49 |
| Item8 | .74 | .88 | 0.82 | |
| Item9 | .83 | .87 | 0.81 | 0.37 |
| Total | $\alpha = .89$ | | $\alpha = .76$ | $\alpha = .90$ |

4.2 Discusión de resultados

Evaluar el lenguaje resulta una tarea compleja, debido a que implica poder detectar cambios que se produce en cada persona, así como los distintos ritmos de desarrollo en ellos en relación a su entorno. Su objetivo es describir la conducta lingüística de un niño con el propósito de identificar un problema considerando el grado de severidad; en cuanto a la evaluación del lenguaje en los niños se aplica para examinar qué conductas están alteradas según la edad y el grado, convirtiéndose en el acto de recoger y analizar información con el objetivo de evaluar problemas específicos y que ésta sirva para planificar las necesidades educativas de cada caso.

El maestro actualmente busca obtener mayor información de cómo poder detectar problemas de lenguaje en sus alumnos, debido a que cada día, se

encuentran más niños con problemas para expresarse, comprender o ambas. Es por eso, que pensar y elaborar un plan de evaluación contribuye a detectar, abordar e intervenir de manera oportuna, seleccionando de forma rápida y sencilla las estrategias para ayudar al estudiante. Por todo esto, el docente y en especial del nivel inicial, se beneficiará al contar con un instrumento que lo ayude a detectar y anticipar algún problema de lenguaje en sus niños, porque son ellos los que cuentan con el tiempo suficiente para observarlos, y no siempre tiene al lado a un especialista que los pueda orientar en esta ardua tarea. Al no contar con un instrumento en nuestro entorno nacional, encontramos el protocolo Perfiles, el cual fue redactado por los miembros de los departamentos de Psicología (Ygual – Fernández, Meliá-De Alba, Cervera- Merida & Baixauli-Fortea, 2011); este cuestionario evalúa los componentes fonético, fonológico, léxico semántico y morfosintáctico, reconociendo a través de la observación alguna dificultad en algunos de estos componentes.

Protocolo de observación de desarrollo de lenguaje, Perfiles, se organiza bajo dos factores, el primer factor encierra los componentes léxico semántico y morfosintáctico, y el segundo fonético- fonológico; siendo estos componentes la base de la adquisición del lenguaje oral en los tres primeros años de educación inicial (Antoniazzi , 2010).

“El lenguaje como una conducta comunicativa, una característica específicamente humana que desempeña importante funciones a nivel cognitivo, social y de comunicación; que permite al hombre hacer explícita las intenciones, estabilizarlas, convertirlas en regulaciones muy complejas de acción humana y acceder a un plano positivo de autorregulación cognitiva y comportamental, al que no es posible llegar sin el lenguaje.” Puyuelo M, (1998: 85),

Es por ello que el protocolo de observación de desarrollo de lenguaje, Perfiles se enfoca en evaluar las dificultades de manera temprana tomando en consideración los componentes del lenguaje

Seguidamente se realizó una correlación entre Perfiles y la prueba Plon – R para corroborar la validez, cuyo resultado fue que el ítem 8 (Semántico: Razonamiento Verbal) de la prueba de Perfiles guarda relación con las dimensiones de Forma y Contenido del Plon-R y el ítem 3 (Conversación con adultos) con Uso.

El PODL cuenta con ítems y puntuaciones consistentes, esto se ve reflejado con mayor relevancia en los ítems 6 que evalúa la expresión gramatical y en el 7 que mide la expresión mediante el discurso; esto quiere decir, que cuando el niño dice oraciones o estructura frases en conversaciones breves o da comentarios de manera espontánea; además de tomar la palabra para explicar o narrar un suceso; está brindando información válida al maestro para que se dé cuenta si el desarrollo del lenguaje está dentro de su desarrollo normal.

El niño aprende el lenguaje porque alguien le enseña lo que significa que este se puede enseñar y perfeccionar y por otro lado es en el entorno natural donde lo adquiere y lo aprende incluyendo en estos contextos a las personas que interactúan con él en este proceso de construcción.

“Los cambios son lentos las prisas de cada caso individual son enormes solo podemos responder a nuestro esfuerzo por entender mejor lo que ocurre en la mente de las personas con la que interactuamos, junto a su familia, construir el hermoso edificio de la comunicación humana” (Monfort, 1995).

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

El Protocolo de observación de desarrollo de lenguaje (PODL) es confiable por su consistencia interna.

- No es clara la evidencia de la validez de criterio, ya que presenta una baja correlación en el componente Pragmático; debido a que es uno de los más susceptibles de evaluar, porque necesita de situaciones comunicativas particulares donde se relacione las reglas de uso que establezca relación con el contexto de situación, y con ello de una observación especializada.

- Se logró realizar la validez de contenido, criterio y constructo del Protocolo de observación de desarrollo de lenguaje (PODL), encontrándose que esta cuenta con adecuados niveles de validez.

- Perfiles es un instrumento de apoyo para los docentes que tengan un conocimiento previo con sus alumnos y que no son especialistas en problemas de lenguaje, lo cual permite al maestro tener de sus alumnos un indicio de las dificultades de lenguaje de los componentes fonético –fonológico, semántico y morfosintáctico.

5.2 Recomendaciones

- Difundir el instrumento de Protocolo de observación de desarrollo de lenguaje (PODL) para la detección de las dificultades de lenguaje en las diversas instituciones educativas privadas y estatales del territorio peruano.

- Elaborar una nueva adaptación de la prueba en la cual se incluya el componente pragmático a fin de poder mejorar el proceso de evaluación y detección de lenguaje en sus componentes.

- Es importante la evaluación y detección de las dificultades de lenguaje en el ámbito escolar, por ello se sugiere construir otro instrumento con el mismo objetivo, considerando todos los componentes de lenguaje.



REFERENCIAS

Bibliográficas:

- Acosta, V. (2004). *Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje una propuesta desde la acción: La colaboración entre logopedas, psicopedagogos, profesores y padres*. Barcelona: Editorial Ars Medica.
- Acosta, V. & Moreno, A. (2005) *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos*. Barcelona: Editorial Masson, S.A.
- Acosta, V., Coello, A. & Fariña, N. (2007). *Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje*. España. Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/DGOIE/PublicaCE/docsup/Guia%20de%20actuaciones%20ed.PDF>
- Alemán, N., Ardanaz, J., Echeverría, A., Poyo, D. & Yoldi, S. (2006) *Evaluación de la comunicación y del lenguaje*. Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA). Recuperado de dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/ecol.pdf
- Angeles, M. (1994). *Evaluación del lenguaje oral*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Aravena, Pedro Christian, Moraga, Javier, Cartes-Velásquez, Ricardo, & Manterola, Carlos. (2014). Validez y Confiabilidad en Investigación Odontológica. *International journal of odontostomatology*, 8(1), 69-75. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-381X2014000100009>
- AUTOR DESCONOCIDO (s f) “El Lenguaje como parte del desarrollo integral del niño” Consulta 8 abril 2015
http://www.razonypalabra.org.mx/N/N72/Varia_72/27_Rios_72.pdf

- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libro.
- Baralo, Marta (2000). *El desarrollo de la expresión oral en el aula*. Recuperado de: <http://nebrija.com/revista-linguistica/numero11/>
- Barragán, R. (2003). *Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación*. La Paz: Fundación PIEB.
- Barrera, G.; & Cisneros C. (2013) Caracterización de las habilidades fonológicas en niños de 4, 5 y 6 años que presentan trastorno específico del lenguaje expresivo de instituciones educativas especializadas de Lima metropolitana. (tesis de Magister en Fonoaudiología Pontificia Universidad católica del Perú) Lima, Perú.
- Beitchman, J. (s.f). *Desarrollo del Lenguaje y su Impacto en el Desarrollo Psicosocial y Emocional de los Niños*. Canadá. Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/BeitchmanESPxp.pdf>
- Castañeda, F. (1999). *El lenguaje verbal del niño*. Biblioteca Digital Andina. Recuperado de ebr.minedu.gob.pe/pdfs/ed.../10_el_lenguaje_verbal_del_nino.pdf
- Cervera, J., Ygual, A., Baixauli, I., Herrero, R., Rico, C. & Senent, N. (2011) *Perfiles de desarrollo del lenguaje*. Madrid: Edic. ENTHA.
- Clemente, R. (2000). *Desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Editorial OCTAEDRO.
- Granada Azcárraga, Maribel, Pomés Correa, María Pilar, & Sanhueza Henríquez, Susan. 2013. Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. Consulta en 08 de abril de 2015 http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=es&tlng=es.
- Herrera, Gutiérrez, Rodríguez, (2008). ¿Cómo detectar las dificultades del lenguaje en el nivel inicial? Recuperado el 16 de diciembre de 2014 de <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje3/Herrera.pdf>
- Hernando, L. (1995) *Introducción a la teoría y estructura del lenguaje*. Madrid: Editorial Verbum
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2000). *Metodología de la investigación*. México: McGraw- Hill.
- Hernández, I. R. (2013). El lenguaje: herramienta de reconstrucción del pensamiento. Razón y palabra, 72.

- Mackay, A. (2000). *Enseñando a niños con dificultades pragmática de comunicación*. Intervención en el aula. Madrid: Edic. ENTHA.
- Monfort, M. (1995). *Enseñar a hablar*. Madrid. Editorial C.E.P.E.
- Montserrat Molina Vives, S.F. *Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación*. Universidad autónoma de Barcelona, Recuperado el 16 de diciembre de 2014 de www.paidopsiquiatria.cat/.../12_trastornos_desarrollo_lenguaje_comunica.htm
- Navarro, M. (2003). *Adquisición de lenguaje. El principio de la adquisición*. Recuperado el 16 de diciembre de 2014 de http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26_13.pdf
- Owens, R (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación
- Perez. Susana (1997). *Tratamientos de los retrasos del lenguaje desde la escuela*. Recuperado el 16 de diciembre de 2014 de <file:///C:/Users/cp1/Downloads/Dialnet-tratamientoDeLosRetrasosDelLenguajeDesdeLaEscuela-117939.pdf>
- Perez, P. (2009). *Problemas del lenguaje infantil: Guía Práctica*. Recuperado el 16 de diciembre de 2014 de <http://www.cinteco.com/profesionales/2009/02/02/problemas-del-lenguaje-infantil-guia-practica/>
- Perú. Ministerio de Educación. (2009) *Diseño curricular nacional*. Lima: Ministerio de Educación.
- Puyuelo, M., Rondal, JA. & Wiig, H. (2000). *Evaluación del Lenguaje*. Barcelona: Editorial MASSON.
- Puyuelo, M. & Rondal, JA. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Barcelona: Editorial MASSON.
- Richelle, M. (1981). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Editorial HERDER.
- Soprano, A. (2011). *Evaluación del lenguaje en niños y adolescentes*. Buenos Aires: Editorial PAIDÓS
- Zapata, O. (2005). *La Aventura del pensamiento crítica*. México: Pax México.



ANEXOS

.perfiles.



PERFILES DE DESARROLLO DEL LENGUAJE

Educación Infantil

José Fco. Cervera,
Amparo Ygual,
Inmaculada Baixauli, Ricard Herrero,
Carmen Rico, Nuria Senent

entha



PERFILES DE DESARROLLO DEL LENGUAJE

Educación Infantil

Cuestionario para maestros para la
detección de niños con dificultades en
el desarrollo del lenguaje

PERFILES DE DESARROLLO DEL LENGUAJE

Educación Infantil



AUTORES

José Fco. Cervera, Amparo Ygual, Inmaculada Baixaulí, Ricard Herrero, Carmen Rico, Nuria Senent

© Entha Ediciones
c/ Lagasca, 18
28001 Madrid - España
Tel./Fax: 91 576 56 45

ISBN: 978-84-937540-5-1
Depósito Legal: M-36726-2011

Impresión: Estilo Estugraf

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos vela por el respeto de los citados derechos.



ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| PROCEDIMIENTO..... | página 4 |
| INSTRUCCIONES GENERALES..... | página 5 |
| FACTORES DE SALUD..... | página 6 |
| FACTORES DE DESARROLLO..... | página 7 |
| FACTORES SOCIALES Y CULTURALES..... | página 8 |
| FACTORES DE CONDUCTA..... | página 9 |
| OTROS COMENTARIOS..... | PÁGINA 9 |
| HABILIDADES DE PRONUNCIACIÓN | |
| Inteligibilidad..... | página 10 |
| Articulación..... | página 11 |
| HABILIDADES DE CONVERSACIÓN | |
| Conversación con adultos..... | página 12 |
| Conversación con otros niños..... | página 13 |
| HABILIDADES DE COMPRENSIÓN | |
| Comprensión literal de oraciones. | página 14 |
| HABILIDADES GENERALES DE EXPRESIÓN | |
| Expresión gramatical.... | página 15 |
| Expresión mediante el discurso..... | página 16 |
| HABILIDADES DE SEMÁNTICA Y VOCABULARIO | |
| Semántica: razonamiento verbal..... | página 17 |
| Vocabulario: riqueza lexical..... | página 18 |
| MATIZACIONES SOBRE ALUMNOS..... | página 19 |
| CUADERNILLO DE RECOGIDA DE DATOS..... | página 21 |

PROCEDIMIENTO

Usted va a cumplimentar un cuestionario para determinar los perfiles lingüísticos de los niños de su aula que podrían tener retraso en el desarrollo del lenguaje. Este cuestionario se basa en el convencimiento de que puede aportar una valiosa información ya que, como docente, es un observador privilegiado del niño en su medio natural y social.

Para que este cuestionario sea fiable le pedimos que siga las siguientes instrucciones:

- Lea atentamente todas las hojas siguientes tratando de comprender las habilidades lingüísticas a las que nos referimos.
- No rellene inmediatamente los datos que se le piden. Aunque pudiera hacerlo, le pedimos que se tome unos días para reflexionar antes de contestar definitivamente. Puede escribir con lápiz durante este proceso y hacer todas las anotaciones que considere oportuno.
- Consulte con la persona de referencia si hay aspectos confusos o le surge alguna duda.
- No esperamos que usted haga ninguna actividad extraordinaria para comprobar ninguno de los aspectos que le pedimos que valore. Es decir, no queremos que intente someter a ningún niño a ninguna situación “de prueba”. Sabemos que es lógico que en los días siguientes usted preste una atención especial a los niños que le plantean dudas, pero le pedimos que sus observaciones se realicen en situaciones cotidianas.
- Después de dos o tres días de reflexión (no es recomendable más), rellene las columnas con los nombres de los niños, tratando de recordar las situaciones que le proponemos en el cuestionario.

INSTRUCCIONES GENERALES

El objetivo de esta encuesta es intentar determinar cuáles de sus alumnos presentan un perfil de retraso en la adquisición de habilidades lingüísticas.

A continuación, usted tendrá que leer unos párrafos que definen el tipo de habilidad lingüística concreta que queremos evaluar y determinar quiénes son los alumnos que muestran un perfil “ligeramente retrasado” o “retrasado” con respecto a lo que usted considera normal para los niños de esa edad.

Es importante que intente hacer una valoración por habilidades concretas y no una valoración global. Es normal que el niño que muestra un retraso importante en el desarrollo del lenguaje puntúe bajo en todas las habilidades lingüísticas que vamos a evaluar individualmente. Sin embargo, puede ser que algunos niños solo puntúen por debajo de lo normal en algunos aspectos concretos y sean perfectamente normales en otros.

Por favor, intente comprender el tipo de habilidad lingüística y recordar al niño en las situaciones más apropiadas para valorar la información que se le demanda. En cada una de las habilidades que tendrá que evaluar le propondremos un contexto para que usted intente recordar cómo actúa el niño en ese aspecto y en esas circunstancias.

Cada columna expresa un perfil o tipología de niño referido a la habilidad lingüística concreta. La columna 0 expresa la normalidad o “ausencia de retraso”. La columna 1, una situación de retraso ligero. La columna 2, una situación de retraso evidente.

Anote los nombres de los niños que usted considera por debajo de lo normal en las columnas 1 y 2. No es necesario que anote los nombres del resto de niños en la columna 0.

No es necesario que un niño cumpla todas las afirmaciones para encuadrarlo en un perfil. Basta que usted lo vea reflejado razonablemente. Si un niño no encaja en ninguna de las tres columnas o perfiles propuestos debe anotar el nombre y sus comentarios tratando de expresar su perfil en el espacio reservado a las “anotaciones”.

No rellene ningún dato a partir de la página 19. Reserve estas hojas para la persona que le ha proporcionado el cuadernillo.

PERFILES DE DESARROLLO
DEL LENGUAJE
Educación Infantil

Cuadernillo de recogida de datos.



AUTORES

José Fco. Cervera, Amparo Ygual, Inmaculada Baixauli, Ricard Herrero,
Carmen Rico, Nuria Senent.

PERFILES DE DESARROLLO DEL LENGUAJE. *Cervera, J.F.; Ygual, A.; Baixauli, I.; Herrero, R.; Rico, C.; Senent, N.*

PERFILES DE DESARROLLO
DEL LENGUAJE
Educación Infantil

Cuadernillo de recogida de datos.



AUTORES

José Fco. Cervera, Amparo Ygual, Inmaculada Baixauli, Ricard Herrero,
Carmen Rico, Nuria Senent.

PERFILES DE DESARROLLO DEL LENGUAJE. *Cervera, J.F.; Ygual, A.; Baixauli, I.; Herrero, R.; Rico, C.; Senent, N.*

PERFILES DE DESARROLLO DEL LENGUAJE

Resultados del cuestionario

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|----|--|----|--|----|--|----|--|----|--|----|--|----|--|----|--|----|--|-----|--|
| Centro | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Aula evaluada | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Número de niños en el aula | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tutor del aula | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Informante del cuestionario | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fechas de cumplimentación del cuestionario | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Incidencias sobre la cumplimentación del cuestionario | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Niños detectados mediante el cuestionario | <table border="1"> <tr><td>1.</td><td></td></tr> <tr><td>2.</td><td></td></tr> <tr><td>3.</td><td></td></tr> <tr><td>4.</td><td></td></tr> <tr><td>5.</td><td></td></tr> <tr><td>6.</td><td></td></tr> <tr><td>7.</td><td></td></tr> <tr><td>8.</td><td></td></tr> <tr><td>9.</td><td></td></tr> <tr><td>10.</td><td></td></tr> </table> | 1. | | 2. | | 3. | | 4. | | 5. | | 6. | | 7. | | 8. | | 9. | | 10. | |
| 1. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Observaciones | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

PERFILES DE DESARROLLO
DEL LENGUAJE
Educación Infantil

Cuadernillo de recogida de datos.



AUTORES

José Fco. Cervera, Amparo Ygual, Inmaculada Baixauli, Ricard Herrero,
Carmen Rico, Nuria Senent.

PERFILES DE DESARROLLO DEL LENGUAJE. Cervera, J.F.; Ygual, A.; Baixauli, I.; Herrero, R.; Rico, C.; Senent, N.

PERFILES DE DESARROLLO DEL LENGUAJE

Resultados del cuestionario

| | | |
|---|---------------|--|
| Centro | | |
| Aula evaluada | | |
| Número de niños en el aula | | |
| Tutor del aula | | |
| Informante del cuestionario | | |
| Fechas de cumplimentación del cuestionario | | |
| Incidencias sobre la cumplimentación del cuestionario | | |
| Niños detectados mediante el cuestionario | 1. | |
| | 2. | |
| | 3. | |
| | 4. | |
| | 5. | |
| | 6. | |
| | 7. | |
| | 8. | |
| | 9. | |
| | 10. | |
| | Observaciones | |

PERFILES DE DESARROLLO DEL LENGUAJE

| | |
|--------------------------------|--|
| Nombre | |
| Fecha de nacimiento | |
| Nacionalidad | |
| Factores de salud | |
| Factores de desarrollo | |
| Factores sociales y culturales | |
| Factores de conducta | |
| Otros comentarios | |

| | NIVEL DE RETRASO | | | OBSERVACIONES |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------|
| | 0 | 1 | 2 | |
| Inteligibilidad | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Articulación | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Conversación con adultos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Conversación con otros niños | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Comprensión literal de oraciones | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Expresión gramatical | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Expresión mediante el discurso | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Semántica: razonamiento verbal | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Vocabulario: riqueza lexical | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| CONCLUSIONES PLAN DE EVALUACIÓN DETALLADO DEL ALUMNO | | | | |
| | | | | |

PERFILES DE DESARROLLO DEL LENGUAJE. *Cervera, J.F.; Ygual, A.; Baixauli, I.; Herrero, R.; Rico, C.; Senent, N.*

PERFILES DE DESARROLLO DEL LENGUAJE

| | |
|---------|-------------|
| Fecha: | Informante: |
| Centro: | Curso: |

| NOMBRE | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| Inteligibilidad | | | | | | | | | | | | |
| Articulación | | | | | | | | | | | | |
| Conversación con adultos | | | | | | | | | | | | |
| Conversación con otros niños | | | | | | | | | | | | |
| Comprensión literal de oraciones | | | | | | | | | | | | |
| Expresión gramatical | | | | | | | | | | | | |
| Expresión mediante el discurso | | | | | | | | | | | | |
| Semántica: razonamiento verbal | | | | | | | | | | | | |
| Vocabulario: riqueza lexical | | | | | | | | | | | | |

| NOMBRE | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| Inteligibilidad | | | | | | | | | | | | |
| Articulación | | | | | | | | | | | | |
| Conversación con adultos | | | | | | | | | | | | |
| Conversación con otros niños | | | | | | | | | | | | |
| Comprensión literal de oraciones | | | | | | | | | | | | |
| Expresión gramatical | | | | | | | | | | | | |
| Expresión mediante el discurso | | | | | | | | | | | | |
| Semántica: razonamiento verbal | | | | | | | | | | | | |
| Vocabulario: riqueza lexical | | | | | | | | | | | | |

| NOMBRE | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| Inteligibilidad | | | | | | | | | | | | |
| Articulación | | | | | | | | | | | | |
| Conversación con adultos | | | | | | | | | | | | |
| Conversación con otros niños | | | | | | | | | | | | |
| Comprensión literal de oraciones | | | | | | | | | | | | |
| Expresión gramatical | | | | | | | | | | | | |
| Expresión mediante el discurso | | | | | | | | | | | | |
| Semántica: razonamiento verbal | | | | | | | | | | | | |
| Vocabulario: riqueza lexical | | | | | | | | | | | | |

PERFILES DE DESARROLLO DEL LENGUAJE. Cervera, J.F.; Ygual, A.; Baixauli, I.; Herrero, R.; Rico, C.; Senent, N.

Protocolo de observación del lenguaje para maestros de educación infantil. Eficacia en la detección de dificultades semánticas y morfosintácticas

Amparo Ygual-Fernández, José F. Cervera-Mérida, Inmaculada Baixauli-Fortea, Amanda Meliá-De Alba

Introducción. Diversos estudios demuestran que los profesores pueden reconocer con suficiente sensibilidad a los alumnos con dificultades del lenguaje si disponen de una guía u orientación adecuada.

Objetivo. Comprobar la eficacia en la detección de dificultades fonético-fonológicas, semánticas y morfosintácticas de un protocolo de observación del lenguaje para maestros de educación infantil.

Sujetos y métodos. Han participado 175 niños de colegios públicos y concertados de Valencia y su provincia con sus correspondientes maestros. Los niños tenían edades que iban desde los 3 años y 6 meses hasta los 5 años y 11 meses. El protocolo utilizado solicita información sobre habilidades de pronunciación (inteligibilidad, articulación), habilidades de conversación (con los adultos, con sus iguales), comprensión literal de oraciones, precisión gramatical, expresión mediante el discurso, conocimiento léxico y semántica.

Resultados y conclusiones. Hubo correlación significativa entre las observaciones de los maestros y las puntuaciones de criterio de inteligibilidad, de comprensión literal de oraciones, de expresión gramatical y de riqueza léxica, pero no en las observaciones sobre articulación y razonamiento verbal, que fueron más difíciles de juzgar por los maestros. En general, el protocolo de observación se mostró eficaz, guió a los maestros en sus observaciones y les preguntó convenientemente sobre datos lingüísticos relevantes en la determinación de dificultades en el desarrollo del lenguaje. El empleo de este protocolo puede ser una estrategia eficaz de recogida de información al servicio de los logopedas y psicólogos escolares para la detección rápida de niños con dificultades en el desarrollo del lenguaje.

Palabras clave. Desarrollo del lenguaje. Informes de los maestros. Trastornos del lenguaje. Trastorno específico del lenguaje.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación; Facultad de Psicología; Universitat de València (A. Ygual-Fernández, A. Meliá-De Alba). Facultad de Psicología y Ciencias de la Salud; Universitat Catòlica de Valencia San Vicente Mártir (J.F. Cervera-Mérida, I. Baixauli-Fortea). Valencia, España.

Correspondencia:

Dra. Amparo Ygual Fernández. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universitat de València. Avda. Blasco Ibáñez, 21. E-46010 Valencia.

E-mail:

amparo.ygual@uv.es

Agradecimientos:

A los colegios, profesores y niños que participaron en la investigación, y a las alumnas del Máster Oficial de Intervención Logopédica Especializada de la UCV, que colaboraron en la recogida de datos.

Aceptado tras revisión externa:

20.01.11.

Cómo citar este artículo:

Ygual-Fernández A, Cervera-Mérida JF, Baixauli-Fortea I, Meliá-De Alba A. Protocolo de observación del lenguaje para maestros de educación infantil. Eficacia en la detección de dificultades semánticas y morfosintácticas. Rev Neurol 2011; 52 (Supl 1): S127-34.

© 2011 Revista de Neurología

Introducción

El desarrollo de lenguaje es un proceso de esencial importancia. De él dependen no sólo procesos de comunicación y habilidades sociales, sino también procesos de desarrollo del pensamiento, de aprendizaje y de autorregulación de la conducta. Los trastornos del desarrollo del lenguaje se han relacionado con un bajo rendimiento académico [1]. Aprendizajes como la lectura y el cálculo pueden alterarse en niños con trastornos del lenguaje [2,3]. Los trastornos del lenguaje también se han relacionado con un mayor riesgo de trastornos conductuales en la infancia y la adolescencia [4].

Por estas razones, la identificación temprana de niños con dificultades en el desarrollo del lenguaje constituye un proceso necesario a fin de adoptar, de forma precoz, las medidas educativas oportunas. En el contexto escolar, ante la imposibilidad de realizar evaluaciones individualizadas exhaustivas a todos los niños, resulta necesario el empleo de métodos

de detección rápidos y fiables. En este sentido, diversos estudios demuestran que los profesores pueden reconocer con suficiente precisión y sensibilidad a los alumnos con dificultades del lenguaje si disponen de una guía u orientación adecuada [5,6]. Sus juicios poseen una validez ecológica considerable, ya que pasan mucho tiempo con sus alumnos y los observan en una diversidad de situaciones. De hecho, determinadas competencias lingüísticas, como las habilidades pragmáticas, requieren especialmente de una valoración de tipo contextual; de ahí que se hayan diseñado cuestionarios para padres y profesores que permiten captar el uso que hace el niño del lenguaje en diferentes entornos de interacción [7]. En concreto, la información ofrecida por padres y profesores a través de la *Children's Communication Checklist (CCC)*, uno de los instrumentos que ha demostrado mayor sensibilidad, se ha utilizado para determinar las dificultades pragmáticas que podrían presentar niños con autismo, con trastorno por déficit de atención/hiperactividad, con trastor-

nos de conducta, con síndrome de Williams y con síndrome de Down [8-10]. La CCC también se ha utilizado como medida del fenotipo en estudios de genética molecular [11].

No obstante, se ha señalado también una serie de limitaciones en relación con este método de identificación. En primer lugar, se ha aludido a la subjetividad inherente al informante que debe cumplimentar el cuestionario o escala de valoración [12] y a sus conocimientos previos o formación específica en relación con las habilidades lingüísticas. Por otra parte, pueden hallarse inconsistencias entre las observaciones del profesor y el rendimiento del niño en pruebas de evaluación [13,14], debido a las posibles diferencias en la conducta lingüística del niño en situaciones cotidianas espontáneas y a su ejecución en las situaciones de evaluación formal, caracterizadas por una mayor rigidez [15]. De igual modo, también se ha señalado que la fiabilidad o el poder predictivo de los cuestionarios empleados dependen en gran medida de la edad de los niños valorados. Las estimaciones de los profesores parecen resultar menos fiables cuando se evalúa a niños más pequeños, debido a los rápidos cambios cognitivos y conductuales que se experimentan en estas primeras edades [16-18].

En cualquier caso, en líneas generales, un buen número de estudios ha comprobado la existencia de una correlación significativa entre las observaciones de los profesores sobre diversas destrezas lingüísticas y las puntuaciones obtenidas por sus alumnos en distintas pruebas de valoración estandarizadas. En todos ellos se han empleado cuestionarios centrados en aspectos generales o puntuales del procesamiento lingüístico. Los formatos seguidos comprenden desde preguntas con respuesta cerrada hasta escalas de gradación de tipo Likert. Se han hallado de este modo correlaciones significativas entre las estimaciones de los profesores y los resultados de pruebas objetivas en relación con la comprensión verbal [19], la precisión y la comprensión lectora o las habilidades generales de lenguaje oral y escrito [20].

En un trabajo anterior [21] informamos sobre la elaboración de un protocolo para maestros de educación infantil cuya finalidad es la recogida sistemática de información sobre trastornos del lenguaje a partir de las observaciones realizadas sobre sus alumnos. Con el fin de comprobar la eficacia general del protocolo en la identificación de niños con trastornos del lenguaje y niños con desarrollo normal, se utilizó una prueba de cribado para contrastar la información obtenida: la prueba de lenguaje oral Navarra (PLON) [22], muy utilizada en

ambientes educativos. El grado de asociación entre las categorías generales asignadas a cada niño por la PLON y las categorías ofrecidas por los maestros mediante el protocolo fue significativo en la clasificación general de los niños con dificultades del desarrollo del lenguaje o con desarrollo normal. También fue significativo el grado de asociación entre las categorías asignadas por PLON y por el protocolo en cada uno de los niveles lingüísticos (fonología, morfosintaxis, semántica y pragmática).

Siguiendo esta línea de comprobación de la validez de criterio del protocolo, el propósito de este trabajo consiste en probar la precisión de las observaciones realizadas sobre los niños con trastornos del desarrollo del lenguaje, contrastando la información obtenida a través del protocolo con una valoración clínica más exhaustiva sobre habilidades lingüísticas fonológicas, semánticas, morfológicas y sintácticas.

Sujetos y métodos

Muestra

Han participado en la investigación 175 niños de colegios públicos y concertados de Valencia y su provincia. Los niños cursaban primer, segundo y tercer curso de educación infantil y tenían edades que iban desde los 3 años y 6 meses hasta los 5 años y 11 meses. Además, han participado sus correspondientes maestros; en concreto, siete maestros de educación infantil. Se excluyeron de la muestra los niños sin conocimiento suficiente del idioma español por ser extranjeros.

Instrumentos

El protocolo de observación utilizado [23] consta de una primera parte en la que se pregunta sobre información general acerca de los alumnos: factores de salud, factores de desarrollo, factores de conducta y factores sociales y culturales.

Las partes siguientes recogen la información lingüística propiamente:

- *Habilidades de pronunciación*: inteligibilidad y articulación (fonología).
- *Habilidades gramaticales*: precisión gramatical (morfosintaxis), comprensión literal de oraciones, conocimiento léxico y relaciones semánticas.
- *Habilidades pragmáticas*: habilidades de conversación con los adultos, habilidades de conversación con otros niños y expresión mediante el discurso.

Para recoger las observaciones del maestro sobre cada una de las habilidades lingüísticas citadas, el protocolo sigue el mismo esquema.

En primer lugar se facilita al maestro una información previa sobre cada habilidad lingüística bajo los epígrafes ‘¿qué evaluamos?’ y ‘¿en qué situaciones?’. En el primero se define la habilidad lingüística sobre la que se requiere información. En el segundo se contextualiza esa habilidad en las situaciones en las que se debe realizar la observación.

En segundo lugar se le pide al maestro que clasifique a sus alumnos según el dominio que presenten sobre la habilidad definida. La clasificación se realiza en tres categorías: normal, retraso ligero y retraso evidente. Cada una de esas categorías se define tomando como base los posibles resultados de la observación. Cada categoría recibía una puntuación numérica: normal, 0 puntos; retraso ligero, 1 punto, y retraso evidente, 2 puntos.

En las figuras 1, 2 y 3 se pueden observar, en concreto, los contenidos del registro de observación de la habilidad de pronunciación definida como ‘inteligibilidad’, ‘comprensión literal de oraciones’ y ‘razonamiento verbal’.

Las pruebas que se utilizaron en la exploración clínica como criterio externo para contrastar los datos obtenidos a partir del protocolo fueron las siguientes (Tabla I):

Inteligibilidad

– *Juicio clínico sobre inteligibilidad realizado y consensuado por dos logopedas.* Ambos tuvieron acceso a muestras grabadas del lenguaje espontáneo durante una conversación del niño con la examinadora, cuyo contenido informativo era desconocido por los logopedas, y valoraron la inteligibilidad según una escala de tres niveles: 0 = ‘inteligibilidad perfecta’, si fueron capaces de entender el mensaje global y cada una de las palabras aunque éstas presentasen algún defecto de pronunciación; 1 = ‘inteligibilidad afectada’, si fueron capaces de entender el mensaje globalmente pero no fueron capaces de entender alguna de sus partes y un número considerable de palabras, y 3 = ‘ininteligible’, si tuvieron dificultades para entender el mensaje globalmente.

Procesos articulatorios

– *Determinación del ‘repertorio fonético negativo’.* Se lleva a cabo mediante la observación directa al repetir el conjunto de sílabas directas e indirectas y grupos consonánticos silábicos del castellano. Se define el ‘repertorio fonético negativo’

Figura 1. Formulario para la observación de habilidades de pronunciación: inteligibilidad.

| | | |
|---|--|--|
| ¿Qué evaluamos? | Se entiende por inteligibilidad la capacidad del niño para pronunciar de forma comprensible palabras y frases. No valoramos aquí si tiene o no tiene defectos de pronunciación. Valoramos si los demás entendemos o no entendemos lo que nos dice. | |
| ¿En qué situaciones? | Para valorar este aspecto debe pensar en situaciones en las que el niño intenta transmitirle una información totalmente desconocida para usted. No tiene sentido que piense en situaciones en las que el niño contesta a preguntas sencillas cuyas posibles respuestas son conocidas por usted. | |
| | 0. Normal | 1. Retraso ligero |
| | 2. Retraso evidente | |
| | Siempre entiendo lo que me dice. Incluso si tuviera algún defecto de pronunciación, eso no afecta para que se pueda entender perfectamente lo que dice. Sus compañeros nunca se quejan de que no le entienden. No es necesario que escriba en esta columna el nombre de los niños que usted considera ‘normales’ en esta habilidad lingüística. | A veces me cuesta entenderle. Casi siempre puedo entenderle pero a veces me cuesta hacerlo porque pronuncia de forma defectuosa. Sus compañeros se quejan de que no le entienden en algunas ocasiones. |
| | | Frecuentemente me cuesta entenderle. Me cuesta bastante entender lo que dice. Frecuentemente sus compañeros no entienden lo que dice. |
| Anotaciones. Anote aquí el nombre y sus comentarios si el niño no se ajusta razonablemente a los perfiles establecidos. | | |

Tabla I. Información aportada por el protocolo de observación y criterios externos para la validación.

| | |
|----------------------------------|---|
| Inteligibilidad | Juicio clínico de la inteligibilidad |
| Articulación | Registro fonológico inducido/análisis de procesos fonológicos |
| Comprensión literal de oraciones | Reynell/CEG |
| Expresión gramatical | ITPA-integración gramatical |
| Razonamiento verbal-semántico | ITPA-asociación auditiva |
| Vocabulario-riqueza léxica | ITPA-expresión verbal Peabody |

CEG: test de comprensión de estructuras gramaticales; ITPA: test de Illinois de aptitudes psicolingüísticas.

como el conjunto de fonemas que el niño es incapaz de pronunciar en cualquier contexto articulatorio. Como criterio clínico se concedió un

Figura 2. Formulario para la observación de habilidades de comprensión: comprensión literal de oraciones.

| | | |
|--|---|---|
| ¿Qué evaluamos? | La comprensión literal es la comprensión estrictamente lingüística de las frases que el niño oye. La mayoría de las veces la comprensión de lo que oímos está apoyada y facilitada por el contexto en el que lo oímos: vemos a la persona que nos habla y a la vez nos gest icula y, además, sabemos de qué nos habla e intuimos qué nos quiere decir. La comprensión real es la suma de lo que entendemos mediante el significado estricto de lo que oímos y lo que nos aporta el contexto en el que lo oímos. Aunque sea difícil, queremos evaluar exclusivamente la comprensión literal del niño, es decir, aquella que está basada únicamente en la comprensión gramatical sin la ayuda del contexto. | |
| ¿En qué situaciones? | Para evaluar la comprensión literal hay que recordar alguna situación en la que le decimos algo concreto al niño y comprobamos, o intuimos, que no nos entiende. Por ejemplo: damos una orden a un grupo de niños y él no la obedece porque no la entiende. En otras ocasiones vemos que solo comprende cuando ve a los demás, o que necesita una información suplementaria como ver los objetos a los que nos referimos. | |
| 0. Normal | 1. Retraso ligero | 2. Retraso evidente |
| Su comprensión literal es buena y adecuada. <i>No es necesario que escriba en esta columna el nombre de los niños que usted considera 'normales' en esta habilidad lingüística.</i> | La comprensión global del niño es buena aunque en ocasiones dudo si comprende frases o expresiones literales. Alguna vez he tenido sospecha de que no comprende algunos mensajes complicados, a menos que se los explique 'de otra forma', le enseñe de qué se trata o le ponga ejemplos. | A menudo tengo sospechas de que no entiende alguna frase o expresión. Además, es posible que la comprensión global sea mala cuando el niño tiene que oír mensajes largos o relativamente complejos ('coge el lápiz que está dentro del bote'). Por ejemplo, órdenes compuestas que implican sucesión temporal: 'pinta el dibujo de color rojo y luego lo recortas'. Cuando hablo con él, tiendo a simplificar, a gest icular o a poner ejemplos y señalar mucho más de lo habitual. |
| Anotaciones. Anote aquí el nombre y sus comentarios si el niño no se ajusta razonablemente a los perfiles establecidos. | | |

punto por cada fonema que el niño fue incapaz de pronunciar tomando como criterios evolutivos de normalidad los de Bosch [24].

- *Registro fonológico inducido* [25]. Se trata de una prueba diseñada para evaluar el desarrollo fonológico en su vertiente expresiva. Consiste en una colección de imágenes que el niño debe denominar espontáneamente. En el caso de que cometa un error, debe repetir el nombre correcto pronunciado por el examinador. Esto se realiza para disminuir la carga de memoria verbal y se interpreta como un indicativo de dificultad fonológica si mejora en la repetición.
- *Análisis de los procesos fonológicos de simplificación*. A partir de la transcripción de las palabras de registro fonológico inducido se realizó un análisis palabra a palabra, identificando los pro-

cesos fonológicos que explicaban los errores de pronunciación. Se tuvieron en cuenta los siguientes procesos de simplificación: omisión de sílabas, duplicaciones de sílabas, omisión de consonantes prenucleares, omisión de consonantes posnucleares, epéntesis, migraciones, reducción de diptongos, omisión de grupos consonánticos, reducción de grupos consonánticos, diptongación de grupos consonánticos, otros procesos atípicos para grupos consonánticos, sustituciones entre consonantes que afectan al rasgo nasal/oral, sustituciones entre consonantes que afectan al rasgo sonora/sorda, sustituciones entre consonantes que afectan al rasgo modo de articulación, sustituciones entre consonantes que afectan al rasgo punto de articulación, sustituciones entre consonantes, sustituciones que afectan a vocales y diptongos, distorsiones alofónicas, asimilaciones, metátesis, coalescencias y procesos no analizables.

- *Pruebas de percepción de rasgos fonológicos*. Se aplicaron pruebas de discriminación y reconocimiento de rasgos fonológicos de los pares de fonemas implicados en los procesos fonológicos de tipo sustitutorio. Las tareas usadas fueron las descritas en Cervera e Ygual [26] y se aplicaron los criterios de evaluación propuestos por Locke [27]. Se realizaron dos tareas para cada par de rasgos implicados: una tarea con escasa carga de memoria de trabajo basada en el 'paradigma ABX' (utilizado ampliamente en psicología de la percepción) y una tarea de 'reconocimiento del estímulo diana' almacenado previamente, que se compara con sucesivas presentaciones del estímulo diana o del estímulo sustitutorio. Los criterios de Locke permiten un error cada diez ensayos como criterio de capacidad de discriminación y de reconocimiento.

Para la comparación con el protocolo de observación se aplicaron los siguientes criterios al evaluar a cada niño: un punto por cada fonema del repertorio fonético negativo; un punto por cada proceso fonológico (no incluido en el repertorio fonético negativo) considerado como del desarrollo típico, pero retrasado para el período evolutivo del niño; dos puntos por cada proceso fonológico considerado atípico y tres puntos por cada pareja de rasgos fonológicos que el niño no fue capaz de percibir. Esta puntuación se equiparó con la del cuestionario mediante los siguientes criterios: entre 0 y 3 puntos obtenidos en la exploración clínica se consideró equivalente a la puntuación 'normal' del cuestionario o puntuación 0, entre 4 y 5 puntos obtenidos en

la exploración clínica se consideró equivalente a 'retraso ligero' en el cuestionario o puntuación 1 y, por último, 6 o más puntos obtenidos en la exploración clínica se consideró equivalente a 'retraso grave' en el cuestionario o puntuación 2.

Comprensión literal de oraciones

– *Subescala de comprensión de Reynell* [28]. Se utilizó con los niños de 3 años para la evaluación de la comprensión de oraciones (escala de comprensión: 'relacionar dos objetos' y 'agentes y acciones'). En estas pruebas el niño debe ejecutar la orden que el examinador formula verbalmente. Las acciones suponen elegir uno entre varios objetos y realizar una acción que el examinador ha definido verbalmente.

– *Test de comprensión de estructuras gramaticales* [29]. Se utilizó con los niños mayores de 4 años. Evalúa la comprensión de estructuras gramaticales de complejidad creciente. Utiliza un formato de elección múltiple. El niño elige un dibujo de entre cuatro, de los cuales uno es el objetivo y los otros tres son distractores. Cada estructura gramatical se evalúa en cuatro elementos diferentes que constituyen un bloque. Las estructuras gramaticales básicas contempladas son: reversibilidad, cambio de orden canónico, construcciones con cláusulas relativas y uso de clíticos.

Expresión gramatical

– *Integración gramatical del test de Illinois de aptitudes psicolingüísticas (ITPA)* [30]. Esta prueba evalúa la habilidad para usar aspectos gramaticales mediante una tarea de completar frases, con apoyo en dibujos.

Razonamiento verbal

– *Asociación auditiva del ITPA*. Evalúa la capacidad para relacionar conceptos que se presentan oralmente. Mediante una tarea de analogías verbales, se valora la habilidad para manejar símbolos lingüísticos de manera significativa.

Riqueza léxica

– *Expresión verbal del ITPA*. Evalúa la fluidez verbal del niño medida a partir del número de conceptos expresados verbalmente utilizando un mediador de tipo semántico.

– *Test de vocabulario en imágenes Peabody* [31]. Mediante una acción de señalamiento, el niño debe elegir de entre cuatro dibujos aquel que mejor represente el significado de la palabra por la que se le pregunta (Tabla I).

Figura 3. Formulario para la observación de habilidades de semántica y vocabulario: razonamiento verbal.

| | | |
|---|--|--|
| ¿Qué evaluamos? | Capacidad del niño para relacionar palabras entre sí y asociar significados relativamente abstractos a las palabras. No nos referimos al vocabulario básico, sino a los razonamientos que podemos hacer a través del vocabulario. Teniendo en cuenta la edad de los niños, nos referimos a la capacidad de relacionar antónimos, sinónimos y series o palabras para expresar y comprender relaciones espaciales u otros conceptos relativamente abstractos. Por ejemplo: junto a, detrás de, dentro de, el último, los del final, el del medio, el más alto, el menos abierto... Otros ejemplos: un árbol es grande, una hoja es...; para cortar usamos una sierra, para clavar un...; señala el que está más alejado; el que va a saltar, lo que se ha caído... | |
| ¿En qué situaciones? | Probablemente usted puede extraer esta información si recuerda contenidos de su programación que se basan en el conocimiento del vocabulario más abstracto y en el razonamiento que hacen sus alumnos a partir de ese vocabulario. | |
| 0. Normal | 1. Retraso ligero | 2. Retraso evidente |
| Ningún retraso observado en este nivel. El niño razona a partir del vocabulario normalmente. <i>No es necesario que escriba en esta columna el nombre de los niños que usted considera "normales" en esta habilidad lingüística.</i> | El conocimiento que tiene del vocabulario y de las relaciones lógicas y de significación entre las palabras está ligeramente por debajo de la mayoría. En alguna ocasión parece tener lagunas para comprender algunos conceptos o le falta el vocabulario preciso para expresarlo. | A menudo el niño no es capaz de comprender algún concepto a través de las palabras. Para llegar a comprenderlo necesita explicaciones, suplementarias, ejemplos, en suma, un ajuste lingüístico del adulto. No suele comprender palabras o expresiones cuyo significado implican un razonamiento y no solo el simple conocimiento del objeto al que se refieren. No es muy preciso para expresar conceptos espaciales (cerca, lejos), temporales (antes, después), de seriación o de posición (primero, último). |
| Anotaciones. Anóte aquí el nombre y sus comentarios si el niño no se ajusta razonablemente a los perfiles establecidos. | | |

Procedimiento

Con el fin de recabar de los maestros información lingüística sobre cada uno de sus alumnos, se le instruyó en la utilización del protocolo de observación del desarrollo del lenguaje Perfiles, antes descrito [23].

La investigación se realizó en dos fases. En una primera fase, cada maestro cumplimentó el protocolo en referencia a todos los alumnos de su grupo. Esta cumplimentación se hizo durante el segundo trimestre del curso, de forma que cada maestro disponía de información suficiente sobre sus alumnos.

En una segunda fase, una vez detectados por los maestros los niños que, a su juicio, no presentaban un desarrollo típico del lenguaje, se procedió a rea-

Tabla II. Validez de criterio: correlaciones de Pearson.

| | <i>r</i> |
|----------------------------------|--|
| Inteligibilidad | 0,630 ^a |
| Articulación | 0,224 |
| Comprensión literal de oraciones | -0,376 ^b |
| Expresión gramatical | -0,495 ^a |
| Razonamiento verbal-semántico | -0,249 |
| Vocabulario-riqueza léxica | -0,354 ^a -0,157 ^b |

^a $p < 0,01$; ^b $p < 0,05$.

lizar una evaluación clínica a cada uno de estos niños. Se aplicó la batería de las pruebas y estrategias de análisis cualitativo relacionada con distintos dominios del funcionamiento lingüístico: fonología, semántica, morfología y sintaxis.

Resultados

Con el fin de analizar la validez de criterio, se comparó la evaluación de los maestros mediante el protocolo de observación con los resultados que los mismos niños obtuvieron en las diferentes medidas para la evaluación clínica de cada una de las áreas contempladas. En la tabla II se puede ver la relación (coeficiente de correlación de Pearson) entre las variables observadas a partir del registro y las correspondientes variables externas que se utilizaron como criterio.

Los análisis muestran una correlación significativa entre el juicio del maestro mediante el registro y las variables criterio en las categorías de inteligibilidad ($r = 0,630$; $p < 0,01$); comprensión literal de oraciones ($r = -0,376$; $p < 0,05$); expresión gramatical ($r = -0,495$; $p < 0,01$) y vocabulario (expresión verbal) evaluado mediante el ITPA ($r = -0,354$; $p < 0,01$), que rozaría la significación con la prueba Peabody ($r = -0,157$; $p < 0,05$) y resultaría significativa si se aplicase el coeficiente de correlación *tau-b* de Kendall ($tau-b = -0,289$; $p < 0,05$). Las correlaciones en articulación ($r = 0,224$) y en razonamiento verbal-semántico ($r = 0,249$) no fueron significativas. Para averiguar en qué dirección se producía la discordancia en estas variables se analizaron las

contingencias entre las medidas ofrecidas por el protocolo y las variables criterio. Mientras que parecía haber un mayor acuerdo en la detección de los casos más graves de dificultades de articulación, los casos más leves eran más difíciles de detectar para los maestros, los cuales resultaron, en general, más benignos al juzgar estos casos que los especialistas logopedas; sin embargo, en razonamiento verbal-semántico se produjo el efecto contrario, los maestros informaban de más problemas de los que se detectaban en la evaluación exhaustiva.

Discusión

El protocolo de observación Perfiles ayuda al maestro a detectar con eficacia, en general, a los niños que presentan dificultades en el desarrollo del lenguaje en educación infantil; sin embargo, si analizamos cómo se detectan las dificultades en los distintos niveles de la lengua, y en concreto los analizados en este trabajo, la eficacia en cada uno de los niveles no parece ser la misma. Mientras que los aspectos de inteligibilidad, comprensión literal de oraciones, corrección en la expresión gramatical y nivel de vocabulario parece que se detectan bastante bien, existen otros aspectos que los maestros analizan con más dificultad. Los maestros son más benignos al juzgar los casos más leves de dificultades de articulación que los expertos mediante los criterios de la exploración clínica. Nosotros interpretamos esto de una forma positiva: los casos más graves se detectan bien a través del concepto de 'dificultades de inteligibilidad'; pero también de una forma negativa: es posible que los maestros apliquen un criterio laxo de 'dificultades evolutivas de pronunciación' tanto a niños que se pudieran encuadrar en esta categoría como a otros niños con dificultades sutiles, pero importantes, en los niveles de procesamiento del habla. Concretamente, es muy probable que los niños con dificultades de percepción de rasgos fonológicos pasen totalmente desapercibidos, aunque estas dificultades sean reales y se manifiesten en desempeños lingüísticos superiores como la ortografía. Otros trabajos han informado también de la dificultad de los maestros para la detección de las dificultades del habla y de una falta de sensibilidad para la diferenciación de las dificultades en el dominio de los sonidos del habla en cada momento evolutivo [18].

Sin embargo, son más severos al enjuiciar las habilidades de razonamiento verbal. Estas habilidades se manifiestan de forma poco evidente en el uso coloquial del lenguaje. Es posible que los maestros aso-

cien la falta de habilidades de expresión general, más relacionadas con la capacidad discursiva, con la falta de habilidades para el léxico y el razonamiento verbal. Es posible, además, que confundan la poca habilidad para estructurar discursos elaborados con los problemas de razonamiento verbal, y responsabilicen a una entidad superior –la del ‘razonamiento’– de la falta de habilidad en conductas típicamente expresivas, mucho más fáciles de detectar. Los resultados obtenidos por otros trabajos también respaldan esta idea de que las predicciones de los profesores sobre los problemas de lenguaje se relacionan con el bajo nivel intelectual de sus alumnos [32].

Asimismo, no descartamos la posibilidad de que parte de la responsabilidad en la discrepancia en las habilidades de razonamiento verbal se pueda explicar porque el conjunto de habilidades que el protocolo pide que juzguen los maestros es más amplio que las que evalúa la prueba que se ha escogido como criterio. Aun considerando esta limitación, es necesario tener en cuenta las tendencias explicadas anteriormente en los juicios de los maestros, con el fin de poder interpretar correctamente la información que proporcionan sobre el lenguaje de sus alumnos.

Conociendo estos aspectos, los maestros pueden ser informadores válidos para la detección de niños con dificultades del desarrollo del lenguaje y sus juicios poseen una validez ecológica considerable, ya que pasan mucho tiempo con sus alumnos y los observan en una diversidad de situaciones. La condición es saber guiar al maestro en sus observaciones y preguntar convenientemente sobre los datos lingüísticos más relevantes para esta detección. El empleo del protocolo Perfiles puede ser una estrategia eficaz al servicio de los logopedas y psicólogos escolares en la detección rápida de niños con dificultades en el desarrollo del lenguaje. No se trata de una prueba de evaluación, sino de una estrategia de recogida de información. Una vez detectado el problema, se deberá proceder a una evaluación minuciosa del lenguaje con el fin de realizar un diagnóstico preciso y elaborar los programas de intervención correspondientes. La evaluación del lenguaje se verá beneficiada, sin duda, por la información que se ha recogido a través del protocolo.

Bibliografía

- Mendoza E, Muñoz J, Fresneda MD, Carballo G. Comprensión gramatical y rendimiento académico. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 2005; 25: 62-71.
- Snowling MJ, Hulme C. Learning to read with a language impairment. In Snowling MJ, Hulme C, eds. *The science of reading*. Oxford: Blackwell Publishing; 2005. p. 397-412.
- Donlan C, Cowan R, Newton EJ, Lord D. The role of language in mathematical development: evidence from children with specific language impairments. *Cognition* 2007; 103: 23-33.
- López-Rubio S, Fernández-Parra A, Mendoza-Lara E, Ramos-Mezcua C. Lenguaje y conducta: determinantes del fracaso académico y social. Una revisión de la literatura. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 2010; 30: 144-50.
- Peralta MF, Narbona J. Retrasos del desarrollo verbal y problemas de aprendizaje escolar: estudio longitudinal. *Bordón* 1991; 43: 285-98.
- Botting N, Conti-Ramsden G, Crutchley A. Concordance between teacher/therapist opinion and formal language assessment scores in children with language impairment. *Eur J Disord Commun* 1997; 32: 317-27.
- Bishop DV, Baird G. Parent and teacher report of pragmatic aspects of communication: use of the Children's Communication Checklist in a clinical setting. *Dev Med Child Neurol* 2001; 43: 809-18.
- Geurts HM, Verte S, Oosterlaan J, Roeyers H, Hartman CA, Mulder EJ, et al. Can the Children's Communication Checklist differentiate between children with autism, children with ADHD, and normal controls? *J Child Psychol Psychiatry* 2004; 45: 1437-53.
- Gilmour J, Hill B, Place M, Skuse DH. Social communication deficits in conduct disorder: a clinical and community survey. *J Child Psychol Psychiatry* 2004; 45: 967-78.
- Laws G, Bishop DV. Pragmatic language impairment and social deficits in Williams syndrome: a comparison with Down's syndrome and specific language impairment. *Int J Lang Commun Disord* 2004; 39: 45-64.
- Bishop DV, Laws G, Adams C, Norbury CF. High heritability of speech and language impairments in 6-year-old twins demonstrated using parent and teacher report. *Behav Genet* 2006; 36: 173-84.
- Bleses D, Vach W, Jørgensen RN, Worm T. The internal validity and acceptability of the Danish SI-3: a language-screening instrument for 3-year-olds. *J Speech, Lang Hear Res* 2010; 53: 490-507.
- Antoniazzi D, Snow P, Dickson-Swift V. Teacher identification of children at risk for language impairment in the first year of school. *Int J Speech Lang Pathol* 2010; 12: 244-52.
- Geurts H, Embrechts M. Pragmatics in pre-schoolers with language impairments. *Int J Lang Commun Disord* 2010; 45: 436-47.
- Gilmore J, Vance M. Teacher ratings of children's listening difficulties. *Child Language Teaching and Therapy* 2007; 23: 133-56.
- Kenny DT, Chekaluk E. Early reading performance: a comparison of teacher-based and test-based assessments. *J Learn Disabil* 1993; 26: 227-36.
- Williams C. Teacher judgments of the language skills of children in the early years of schooling. *Child Language Teaching and Therapy* 2006; 22, 2: 135-54.
- Jessup B, Ward E, Cahill L, Keating D. Teacher identification of speech and language impairment in kindergarten students using the kindergarten development check. *Int J Speech Lang Pathol* 2008; 10: 449-59.
- Bates C, Nettelbeck T. Primary school teachers' judgment of reading achievement. *Educational Psychology* 2001; 21: 177-87.
- Fletcher J, Tannock R, Bishop DV. Utility of brief teacher rating scales to identify children with educational problems: experience with an Australian sample. *Australian Journal of Psychology* 2001; 53: 63-71.
- Cervera JF, Ygual A, Rosa E, Baixauli I, Senent N, Herrero R, et al. Perfiles: cuestionario para maestros sobre habilidades lingüísticas en educación infantil. Análisis preliminar. In: XXVI Congreso Internacional de la Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología. La Laguna, Tenerife, 2008.
- Aguinaga-Ayerra G, Armentia-López de Suso ML, Frail-Blázquez A. PLON-R, prueba de lenguaje oral Navarra-revisada. Madrid: TEA Ediciones; 2004.
- Cervera JF, Ygual A, Baixauli I, Herrero R, Rico C, Senent N. Perfiles de desarrollo del lenguaje. Madrid: Entha Ediciones [en prensa].
- Bosch L. Evaluación fonológica del habla infantil. Barcelona: Masson; 2009.

25. Monfort M, Juárez A. Registro fonológico inducido. Madrid: CEPE; 1989.
26. Cervera-Mérida JF, Ygual-Fernández A. Intervención logopédica en los trastornos fonológicos desde el paradigma psicolingüístico del procesamiento del habla. *Rev Neurol* 2003; 36: 39-53.
27. Locke JL. The inference of speech perception in the phonologically disordered child. Part II. Some clinically novel procedures, their use, some findings. *J Speech Hear Disord* 1980; 45: 445-68.
28. Edwards S, Fletcher P, Garman M, Hughes A, Letts C, Sinka I. Escala de desarrollo del lenguaje de Reynell III. Madrid: PSYMTEC; 1997.
29. Mendoza E, Carballo G, Muñoz J, Fresneda MD. Test de comprensión de estructuras gramaticales (CEG). Madrid: TEA Ediciones; 2005.
30. Kirk S, McCarthy JJ, Kirk W. Test de Illinois de aptitudes psicolingüísticas (ITPA). Madrid: TEA Ediciones; 2005.
31. Dunn LJM, Dunn LM, Arribas D. Peabody, test de vocabulario en imágenes. Madrid: TEA Ediciones; 2006.
32. Lundervold AJ, Posserud M, Sørensen L, Gillberg C. Intellectual function in children with teacher reported language problems. *Scand J Psychol* 2008; 49: 187-93.

Language observation protocol for teachers in pre-school education. Effectiveness in the detection of semantic and morphosyntactic difficulties

Introduction. A number of studies have shown that teachers are capable of recognising pupils with language difficulties if they have suitable guidelines or guidance.

Aims. To determine the effectiveness of an observation-based protocol for pre-school education teachers in the detection of phonetic-phonological, semantic and morphosyntactic difficulties.

Subjects and methods. The sample consisted of 175 children from public and state-subsidised schools in Valencia and its surrounding province, together with their teachers. The children were aged between 3 years and 6 months and 5 years and 11 months. The protocol that was used asks for information about pronunciation skills (intelligibility, articulation), conversational skills (with adults, with peers), literal understanding of sentences, grammatical precision, expression through discourse, lexical knowledge and semantics.

Results and conclusions. There was a significant correlation between the teachers' observations and the criterion scores on intelligibility, literal understanding of sentences, grammatical expression and lexical richness, but not in the observations concerning articulation and verbal reasoning, which were more difficult for the teachers to judge. In general, the observation protocol proved to be effective, it guided the teachers in their observations and it asked them suitable questions about linguistic data that were relevant to the determination of difficulties in language development. The use of this protocol can be an effective strategy for collecting information for use by speech therapists and school psychologists in the early detection of children with language development problems.

Key words. Language development. Language disorders. Specific language impairment. Teacher reports.