

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**“Comparación del perfil lingüístico de niños diagnosticados con Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y Trastorno específico del lenguaje (TEL)”**

**Tesis para optar el grado académico de Magister en Fonoaudiología con Mención en Trastornos del lenguaje en niños y adolescentes**

**AUTORAS**

Nancy Katterine Peña Villanueva  
Alison Andrea Pérez Rodríguez

**ASESORES:**

Asesor: Dr. Augusto Frisancho León  
Co-asesor: Mg. Esperanza Sandra Manrique Céspedes

Setiembre 2020



**COMPARACIÓN DEL PERFIL LINGÜÍSTICO DE NIÑOS  
DIAGNOSTICADOS CON TRASTORNOS POR DÉFICIT DE  
ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (TDAH) y TRASTORNO  
ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL)**



## DEDICATORIA

A nuestras familias, amigos y asesores por su paciencia y comprensión. Sin su apoyo y dedicación no habríamos logrado este gran objetivo.



## AGRADECIMIENTO

Nuestro más sincero agradecimiento a las familias que nos permitieron evaluar a los niños, a las instituciones por siempre confiar en nuestro trabajo y apostar por la investigación. También agradecemos a Sandra, nuestra asesora, por su apoyo incondicional.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

CARÁTULA	i
TÍTULO	ii
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
ÍNDICE DE CONTENIDO	v
ÍNDICE DE TABLAS	viii
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCCIÓN	xi
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1 Formulación del problema	1
1.1.1 Fundamentación del problema	1
1.1.2 Formulación del problema específico	4
1.1.2.1. Pregunta general	4
1.1.2.2. Preguntas específicas	4
1.2 Formulación de objetivos	5
1.2.1 Objetivo general	5
1.2.2 Objetivos específicos	5
1.3 Importancia y justificación del estudio	6
1.4 Limitaciones de la investigación	6
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	8
2.1 Antecedentes del estudio	8
2.1.1 Nacionales	8
2.1.2 Internacionales	8
2.2 Bases científicas	12
2.2.1 Lenguaje	12
2.2.2 Componentes del lenguaje	13

2.2.3	Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)	14
2.2.3.1	Definición	14
2.2.3.2	Clasificación	15
2.2.3.3	Características lingüísticas del TEL	18
2.2.3.4	Etiología	22
2.2.3.5	Prevalencia	22
2.2.4	Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)	23
2.2.4.1	Definición	23
2.2.4.2	Etiología	25
2.2.4.3	Prevalencia	27
2.2.4.4	Clasificación y sintomatología	27
2.2.4.5	Características lingüísticas del TDAH	29
2.3	Definición de términos básicos	31
2.4	Hipótesis	32
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA		34
3.1	Tipo y diseño de la investigación	34
3.2	Población y muestra	35
3.2.1	Población	35
3.2.2	Muestra	35
3.3	Definición operacional de las variables	36
3.3.1	Variables de estudio	36
3.3.1.1	Perfil lingüístico	36
3.3.1.2	Trastorno específico del lenguaje (TEL)	37
3.3.1.3	Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)	37
3.4	Técnica e instrumentos de recolección de datos	38
3.5	Procedimiento para la recolección de datos	39
3.6	Análisis de datos	39
CAPÍTULO IV: RESULTADOS		41
4.1	Presentación de resultados	41

4.2	Discusión de resultados	43
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		49
5.1	Conclusiones	49
5.2	Recomendaciones	51
REFERENCIAS		52
ANEXOS		65



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Diferencias de medias en el componente léxico-semántico según el diagnóstico de los participantes	41
Tabla 2	Diferencias de medias en el componente morfosintáctico según el diagnóstico de los participantes	41
Tabla 3	Diferencias de medias en el componente fonológico según el diagnóstico de los participantes	42
Tabla 4	Diferencias de medias en el componente pragmático según el diagnóstico de los participantes	43

## RESUMEN

La investigación consistió en comparar el perfil lingüístico (léxico semántico, morfosintaxis, fonético fonológico y pragmático) de niños diagnosticados con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y niños con Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), para ello se aplicó la prueba CELF-4 cuya finalidad es evaluar las facultades del lenguaje, detectar desórdenes del lenguaje y medir la eficacia del tratamiento.

La muestra estuvo conformada por 10 niños de 7 a 9 años de edad, 5 diagnosticados con Trastorno Específico del Lenguaje y 5 diagnosticados con Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, los cuales estudiaban en colegios de Lima Metropolitana. Los resultados obtenidos en la investigación evidencian que no existen diferencias estadísticamente significativas en los cuatro componentes del lenguaje entre un grupo de niños diagnosticados con TEL y el grupo de niños diagnosticados con TDAH.

**PALABRAS CLAVES:** Trastorno específico del lenguaje, Trastornos por déficit de atención con hiperactividad, léxico semántico, morfosintaxis, fonológico y pragmático.

## ABSTRACT

The research consisted in comparing the linguistic profile (lexicon semantic, morphosyntactic, phonetic phonological and pragmatic) between children diagnosed with Specific Language Disorder (SLD) and children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). To measure the linguistic profile the CELF-4 test was applied, whose purpose is to evaluate the language faculties, detect language disorders and measure the effectiveness of the treatment.

The sample consisted of 10 children between 7 and 9 years of age, 5 diagnosed with Specific Language Disorder and 5 diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder respectively. The results obtained in the investigation show that there is no significant differences in lexicon semantic, morphosyntactic, phonological and pragmatic level.

**KEYWORDS:** Specific Language Disorder, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, lexicon semantic, morphosyntactic, phonetic phonological and pragmatic

## INTRODUCCIÓN

El lenguaje es la herramienta de comunicación y aprendizaje exclusiva de los humanos. Para el estudio se organizará según sus dimensiones (forma, contenido y uso), procesos (expresivo y comprensivo) o componentes (fonético fonológico, léxico semántico, morfosintáctico y pragmático).

El Trastorno específico del lenguaje (TEL) y el Trastornos por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) forman parte del grupo de cuadros clínicos denominados como Trastornos del neurodesarrollo. Se pueden identificar desde edades tempranas y sus manifestaciones generan deficiencias en las personas que los padecen, con variado nivel de intensidad, en el ámbito personal, social, académico y ocupacional.

La presente investigación busca comparar el perfil lingüístico de niños diagnosticados con Trastornos por déficit de atención con hiperactividad y Trastorno específico del lenguaje cuyas edades oscilan entre los 7 y 9 años de edad.

En el primer capítulo se presenta la formulación del problema, el planteamiento de objetivos, la importancia y limitaciones del estudio.

En el segundo capítulo se presentan los antecedentes del estudio, las bases teóricas relacionadas al perfil lingüístico en niños diagnosticados con Trastorno Específico del Lenguaje y niños diagnosticados con Trastorno por déficit de atención e hiperactividad, finalizando el capítulo con el planteamiento de hipótesis.

En el tercer capítulo, se señala la metodología, el tipo y diseño de investigación, la muestra, los instrumentos para recolectar la información y las variables de estudio.

El cuarto capítulo explica los resultados y la discusión de las variables investigadas. Finalmente, en el quinto capítulo se presentan las conclusiones y recomendaciones pertinentes a la investigación.



# CAPÍTULO I

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1 Formulación del problema

#### 1.1.1 Fundamentación del problema

El lenguaje es el medio por el cual los seres humanos acceden al aprendizaje y a la vida social, es por ello que cuando se presenta alteraciones en su adquisición y desarrollo, las personas se ven seriamente afectadas en su desempeño académico y social.

El Trastorno específico del lenguaje (TEL) es una alteración en la adquisición y el desarrollo del lenguaje que no está relacionado a déficits auditivos, dificultades intelectuales, problemas psicopatológicos, malos ajustes socioemocionales, déficits neurológicos evidentes o lesiones cerebrales (Barrachina 2015; Aguado y otros 2015). En este mismo sentido, Bishop lo consideraba como una patología evolutiva por exclusión, ya que se eliminaron factores causales para su diagnóstico tales como: el retardo mental, daño cerebral, limitaciones motoras, perceptivas y condiciones socioambientales negativas (citado en Barrera y Cisneros 2012:64).

El DSM 5 define al Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) como un trastorno del neurodesarrollo que tiene su inicio en la infancia y comprende un patrón persistente de conductas de desatención, hiperactividad e impulsividad. Además, según la APA es uno de los trastornos psicológicos más frecuentes entre la población infantil y en la adolescencia llegando a afectar al 5% y 8% de dicha población, siendo más prevalente en varones que en mujeres (Paredes y Moreno 2015).

En la actualidad, existen investigaciones que hacen referencia a la comorbilidad entre el TEL y el TDAH, estimándose aproximadamente entre el 20% y 40% de la población diagnosticada (Mendoza 2012; Paredes y Moreno 2015). Asimismo, diversos autores señalan que existen problemas de lenguaje asociados con mayor frecuencia al TDAH, encontrándose déficits pragmáticos y/o problemas

en el habla o lenguaje escrito en niños con dicho diagnóstico. Incluso, a nivel de contenido, forma y uso del lenguaje se observan diferencias significativas respecto a niños con desarrollo normal, presentando mayor posibilidad de desarrollar dificultades de expresión verbal, de habla y de fluidez (Maurens 2013; Paredes y Moreno 2015).

El TDAH es un trastorno similar al TEL en cuanto a su prevalencia y se califica como comparable en cuanto a la severidad de su impacto (Conti y otros 2013; Paredes y Moreno 2015).

En la práctica clínica se aprecia que ambos trastornos pueden presentar similitudes y diferencias en su perfil lingüístico, lo cual es importante determinar para realizar un adecuado diagnóstico y posterior intervención. Sin embargo, existen pocas investigaciones a nivel internacional y nacional que hayan centrado su interés en describir y comparar el perfil lingüístico en ambos trastornos. El mayor porcentaje de estudios centra su interés en uno de los trastornos y lo comparan con poblaciones de niños con desarrollo típico. Mientras que otras investigaciones se han enfocado en describir habilidades psicolingüística de algunos de los trastornos en estudio sin establecer comparaciones entre ambos. Atendiendo a las necesidades que surgen del análisis realizado de los estudios existentes sobre esta temática, la presente investigación busca comparar el perfil lingüístico en niños peruanos diagnosticados con TEL y TDHA, teniendo en cuenta los componentes del lenguaje fonético fonológico, léxico semántico, morfosintáctico y pragmático.

## 1.1.2 Formulación del problema específico

### 1.1.2.1. Pregunta general

¿Existen diferencias estadísticamente significativas en el perfil lingüístico entre un grupo de niños de 7 a 9 años diagnosticados con TDAH y otro grupo de niños de la misma edad diagnosticados con TEL?

### 1.1.2.2. Preguntas específicas

¿Existen diferencias estadísticamente significativas en el componente fonológico entre un grupo de niños de 7 a 9 años diagnosticados con TDAH y otro grupo de niños de la misma edad diagnosticados con TEL?

¿Existen diferencias estadísticamente significativas en el componente léxico semántico entre un grupo de niños de 7 a 9 años diagnosticados con TDAH y otro grupo de niños de la misma edad diagnosticados con TEL?

¿Existen diferencias estadísticamente significativas en el componente morfosintáctico entre un grupo de niños de 7 a 9 años diagnosticados con TDAH y otro grupo de niños de la misma edad diagnosticados con TEL?

¿Existen diferencias estadísticamente significativas en el componente pragmático entre un grupo de niños de 7 a 9 años diagnosticados con TDAH y otro grupo de niños de la misma edad diagnosticados con TEL?

## 1.2. Formulación de objetivos

### 1.2.1. Objetivo general

Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en el perfil lingüístico de un grupo de niños de 7 a 9 años diagnosticados con TDAH y otro grupo de niños de la misma edad diagnosticados con TEL

### 1.2.2. Objetivo específico

Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en el componente fonético fonológico de un grupo de niños de 7 a 9 años diagnosticados con TDAH y otro grupo de niños de la misma edad diagnosticados con TEL

Establecer si existen diferencias estadísticamente significativas en el componente léxico semántico de un grupo de niños de 7 a 9 años diagnosticados con TDAH y otro grupo de niños de la misma edad diagnosticados con TEL

Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en el

componente morfosintáctico de un grupo de niños de 7 a 9 años diagnosticados con TDAH y otro grupo de niños de la misma edad diagnosticados con TEL

Establecer si existen diferencias estadísticamente significativas en el componente pragmático de un grupo de niños de 7 a 9 años diagnosticados con TDAH y otro grupo de niños de la misma edad diagnosticados con TEL.

### 1.3 Importancia y justificación del estudio

Ante la importancia para la práctica clínica de conocer las características y diferencias en el perfil lingüístico de los niños con TEL y TDAH que permita realizar un abordaje especializado acorde con las necesidades específicas de cada trastorno, y la ausencia de estudios en el Perú sobre esta temática, la presente investigación busca realizar un acercamiento inicial que motive a otros investigadores a continuar desarrollando esta área de estudio.

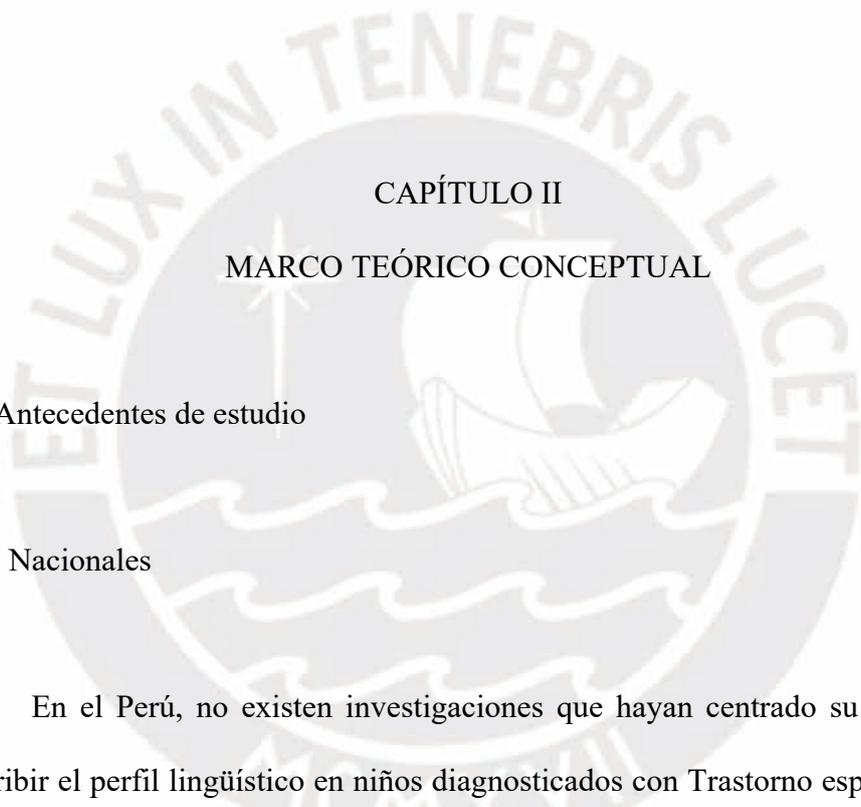
### 1.4 Limitaciones de la investigación

Una primera limitación es la relacionada con el acceso a estudios similares que permitan contar con una experiencia previa que oriente el estudio. En el extranjero las investigaciones son pocas y en el Perú no existen.

Una segunda limitación es el número reducido de niños que conforman la muestra, lo cual no permitirá generalizar los resultados a la población de niños

diagnosticados con TDAH y TEL. Cabe señalar que la principal dificultad para acceder a la muestra fue en los casos de diagnóstico de TEL. Esto podría relacionarse con la baja prevalencia de casos así como con la identificación de informes de evaluación especializados en lenguaje que pese a describir resultados que podrían hacer pensar en un diagnóstico de este tipo, no lo indican explícitamente.





## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

#### 2.1. Antecedentes de estudio

##### 2.1.1 Nacionales

En el Perú, no existen investigaciones que hayan centrado su interés en describir el perfil lingüístico en niños diagnosticados con Trastorno específico del lenguaje o Trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

##### 2.1.2 Internacionales

En el año 2016 Buiza, Rodríguez y Adrián, llevaron a cabo un estudio en España con 31 niños con TEL y 31 niños con desarrollo típico del lenguaje (ambos

grupos con una media de edad de 8 años y 2 meses) para conocer su desempeño lingüístico en los 4 componentes del lenguaje (fonología, morfosintaxis, semántica y pragmática). Se encontró que los niños con TEL presentaron mayores dificultades en todos los ámbitos en comparación a los niños con desarrollo típico.

Paredes y Moreno en el 2015 realizaron una investigación en España con niños entre 6 y 11 años diagnosticados con TEL y TDAH. Se analizaron y evaluaron las competencias lingüísticas de ambos grupos considerando los niveles morfológico, sintáctico, semántico y pragmático del lenguaje, utilizando las pruebas BLOC y Peabody. Se encontraron similitudes en los aspectos semánticos y sintácticos; no obstante, los del grupo TEL presentaron dificultades a nivel morfológico, mientras que los del grupo TDAH tuvieron mayores problemas en la pragmática.

En un estudio llevado a cabo también en España por Martínez en el año 2015, se utilizaron instrumentos psicométricos como el WISC-IV, CELF-4 y FON para identificar y diferenciar con mayor precisión a los niños con TEL en el ámbito educativo. Asimismo, establecieron perfiles de los dos casos que ilustran los dos subtipos de TEL vigentes en la actualidad: TEL fonológico-sintáctico (niño de 8 años y 4 meses) y TEL léxico-sintáctico (niño de 6 años y 10 meses). Los resultados encontrados demuestran que ambos tipos del TEL mostraron puntuaciones similares en las sub pruebas de: estructura de palabras, concepto y seguimiento de direcciones y recuerdo de oraciones. Sin embargo, al tomar en cuenta las sub prueba

de formulación de oraciones, el sujeto con TEL léxico-sintáctico obtuvo un mejor resultado en comparación con el sujeto de TEL fonológico-sintáctico.

Carvallo y colaboradores (2014) realizaron una investigación en Chile, donde se aplicó del CELF - 4 a niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y niños con Desarrollo Típico del Lenguaje (DTL) de 5 a 6 años 11 meses de edad, encontrándose que sí existe una diferencia significativa en el rendimiento de ambos grupos en el total del puntaje obtenido. Los resultados tanto en el subítem Core Language Score (CLS) y en las subpruebas, muestran que los niños con TEL presentan mayores problemas en los subtests de estructura de palabras y recordando oraciones. Asimismo, la media del estándar score del grupo de niños con TEL fue de 79,67 encontrándose por debajo del promedio esperado para su edad y presentando una alteración en el lenguaje según la prueba del CELF – 4. En contraposición, el grupo de niños con DTL obtuvo una media de 98,20 en el estandar score, hallándose dentro del promedio esperado para su edad y sin una alteración en el lenguaje según la prueba del CELF – 4.

Otro estudio realizado en el 2013 por Acosta, Ramírez y Hernández en Terenife, utilizó el CELF-3, Peabody e ITPA (asociación auditiva y asociación visual) evaluando a 20 niños con desarrollo típico y 33 niños diagnosticados con TEL (ambos grupos con una media de 7 años y 8 meses). Dicho estudio buscaba encontrar las características más resaltantes que permitieran identificar al grupo de niños TEL en diferentes sub tipos. Los resultados encontrados agruparon a los niños TEL en diferentes sub tipos. Los resultados encontrados agruparon a los niños con TEL en dos sub tipos: TEL léxico-semántico y TEL fonológico-

sintáctico.

En Chile, Maurens, Olivares y Vergara en el año 2013 evaluaron las habilidades psicolingüísticas en escolares entre 6 años y 9 años y 11 meses de edad con TDAH y niños con desarrollo típico del lenguaje utilizando el ITPA, encontrándose que las habilidades psicolingüísticas en los niños con TDAH no difieren en gran medida a las de los niños sin TDAH (desarrollo típico del lenguaje).

Asimismo, Acevedo y otros (2012) en Chile, compararon la producción morfosintáctica de oraciones entre niños con TEL y DTL en preescolares y escolares. Los resultados indicaron que los niños preescolares con TEL presentaron una baja complejidad en las oraciones, mostrando una diferencia significativa en la producción de oraciones completas en comparación a los niños con DTL. Los niños con TEL también presentan diferencias significativas en la producción de oraciones simples agramaticales en comparación con los niños con DTL. Por lo tanto, la agramaticalidad es una característica del lenguaje expresivo en niños con TEL entre los 4 y 5 años. Con respecto al grupo de escolares con DTL, no se observaron diferencias significativas en relación a la producción de oraciones simples y complejas. No obstante, sí hubo una diferencia significativa en el aspecto gramatical. Los niños con TEL obtuvieron una mayor cantidad de oraciones agramaticales en comparación con los niños con DTL. Por lo tanto, dicha investigación concluyó que la agramaticalidad es un aspecto distintivo del TEL por lo menos en la etapa escolar.

Roqueta y Estevan realizaron una investigación en el 2010 en Valencia en la cual buscaban analizar las tareas de comprensión mentalistas en un grupo de 33 niños entre 4 y 7 años de edad (11 niños con TEL convencional, 9 niños con TEL con mayor afectación pragmática y 13 niños sin problemas de lenguaje). Para medir el perfil cognitivo y lingüístico utilizaron la batería ELI (Evaluación del Lenguaje Infantil) y el Test de Raven y para evaluación mentalista emplearon diversas tareas (historias emocionales, historias extrañas, chistes gráficos y comprensión de frases hechas). Los resultados mostraron que los diferentes grupos solo pudieron atribuir estados mentales cuando el contexto estuvo estructurado.

Finalmente, en el 2008 Blanco y otros realizaron una investigación cuya finalidad fue caracterizar el perfil lingüístico de un grupo de niños con desarrollo típico y otro grupo de niños diagnosticados con TEL. Se encontró que éstos últimos presentaron en todas las subpruebas del ITPA un rendimiento significativamente inferior en relación al grupo control.

## 2.2 Bases científicas

### 2.2.1 Lenguaje

Según Pérez y Salmerón, el lenguaje le permite al ser humano obtener información, planificar y dirigir el pensamiento y la propia acción. Este se aprende naturalmente a través de otros interlocutores más competentes (2006: 2). El

lenguaje es parte de la cultura, es decir, los conocimientos, actitudes y habilidades son transmitidas de una generación a otra. Es medio primario a través del cual otros aspectos de la cultura se transmiten; y, es una herramienta que sirve para explorar y modificar el ambiente social, establecer estatus y relaciones dentro del mismo.

De otro lado, Vigotsky considera la socialización como la estructura fundamental de la formación lingüística (citado en Santiuste 440: 1990). Asimismo, Vygotsky señala en su teoría sociocultural que las palabras dan forma a ese sistema de signos que llamamos lenguaje, el cual es dinámico, cambiante y flexible. De esta manera, el lenguaje permite la codificación, decodificación de significados e incluso puede ser tomada como una herramienta de reconstrucción del pensamiento. Esto último es el pilar central de la teoría de Vigostky, ya que introduce la función mediadora del lenguaje como signo en la conducta humana (Hernández 2010).

### 2.2.2 Componentes del lenguaje

Son cuatro los componentes del lenguaje: fonético-fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático (Pérez y Salmerón 2006).

- El componente léxico-semántico abarca el contenido y la relación entre los significados de las diferentes unidades de una oración.
- El componente morfosintáctico se encarga de las normas que participan en la formación de las palabras y de todas sus combinaciones conforme a

reglas ya establecidas.

- El componente fonético-fonológico estudia las características físicas de los sonidos y la manera en que se organiza a nivel mental el sistema de sonidos que conforman el lenguaje.
- El componente pragmático se encarga de establecer los factores que intervienen en el uso adecuado del lenguaje y el conocimiento del entorno para interpretar el significado de las diversas situaciones.

### 2.2.3 Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)

#### 2.2.3.1 Definición

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) es definido según la American Speech-Language-Hearing Association (ASHA), (citado en Blanco y otros 2008: 11) como un trastorno que afecta el lenguaje, en especial a uno o algunos de los componentes: fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático en ausencia de otros problemas como déficit intelectual no verbal, autismo, daño neurológico o dificultades sociocultural.

Es una alteración significativa en la adquisición y desarrollo del lenguaje, que no está justificada por ninguna causa física, neurológica, intelectual ni sensorial, en unas condiciones sociales adecuadas (Acosta 2012). Asimismo, se caracteriza por ser un trastorno muy heterogéneo que incluye alteraciones en los

diferentes componentes del lenguaje, siendo el más afectado el componente morfosintáctico (Martínez 2015).

Tomando como referencia los criterios planteados por Stark y Tallal, y las revisiones realizadas por Watkins y Leonard (Barrachina 2015), se debe excluir de este diagnóstico los casos que presenten:

- Retraso en el lenguaje menor de un año con relación su edad cronológica o mental
- Audición por debajo de 25 dB
- Problemas emocionales o de conducta
- Coeficiente intelectual manipulativo menor a 85
- Evidencia de déficit neurológico
- Severos déficits articulatorios y/fonológicos

Existen autores que cuestionan el carácter específico del TEL y proponen usar el término Trastorno del lenguaje tal como se emplea en el DSM 5 (Martínez 2015).

#### 2.2.3.2 Clasificación

En cuanto a la clasificación del TEL, Rapin y Allen en 1983 determinaron la siguiente clasificación (Mendoza 2001: 34)

- Déficit de programación fonológica: presentan una comprensión relativamente normal. Hay una fluidez en su producción, pero poco clara,

resultando un habla casi ininteligible. La calidad articulatoria es mejor en tareas de repetición de elementos aislados como sílabas o palabras cortas, que en palabras o frases.

- Déficit fonológico sintáctico: su comprensión es mejor que la expresión, sin embargo, presentan dificultades para entender enunciados largos, estructuras complejas o con un contenido ambiguo o descontextualizado emitido con rapidez. En la parte expresiva, tiene dificultades en la articulación, fluidez y generalmente en el aprendizaje ligado al uso de nexos y marcadores morfológicos.
- Déficit léxico sintáctico: evidencian dificultades de evocación y en el léxico. A nivel expresivo, presentan un gran número de muletillas, interrupciones, parafasias, perífrasis y reformulaciones. Además, les cuesta utilizar correctamente los marcadores morfológicos y mantener el orden secuencial de las palabras. En cuanto a la comprensión, le resulta difícil entender frases largas.
- Agnosia verbal auditiva: les resulta complejo entender el lenguaje y tienden a comunicarse a través de gestos naturales.
- Displasia verbal: presentan problemas en la organización articulatoria de los fonemas y de las palabras; la prosodia está afectada. Sus enunciados tienden a tener una o dos palabras, las cuales son ininteligibles. No mejoran en tareas de repetición. La comprensión también se ve afectada.
- Déficit semántico pragmático: su desarrollo del lenguaje está dentro de límites relativamente normales en aspectos formales y no presentan

dificultades en el habla. Muestra dificultades en la comprensión, puede ser literal. Fallas en el uso del lenguaje en entorno interactivo.

En cuanto a Bishop (citado en Acosta y Ramírez, 2014: 20) describe cuatro subtipos de TEL.

- TEL–Gramatical (TE –G) donde la dificultad en el desarrollo gramatical está ligado muchas veces a problemas léxico-semánticos y habilidades no verbales.
- Agnosia Auditiva Verbal, en la cual está comprometida la parte receptiva.
- Dificultades en el output fonológico.
- Problemas pragmáticos.

En otra investigación (en preparación), realizada por Acosta, Ramírez y Hernández (citado en Acosta y Ramírez 2014: 23) distinguieron dos subtipos de TEL: TEL Expresivos (TEL E) y TEL Expresivos-Receptivos (TEL ER).

- TEL expresivos (TEL E): los afectados presentan dificultades en la parte expresiva del lenguaje, sobretodo en la morfosintaxis y en el habla. Es así que su narrativa presenta problemas en las estructuras sintácticas complejas con un gran porcentaje de errores gramaticales (sustituciones, omisiones y adiciones de palabras funcionales) y frases totalmente desestructuradas.
- TEL expresivo receptivo (TEL ER): los afectados muestran problemas severos en la comprensión léxica-sintáctica y en los procesos relacionados a la identificación léxica (vocabulario) y semántica, presentando dificultad

para asociar imágenes visuales que guardan una relación temática, así como para el acceso al léxico, evocación de palabras y comprensión de enunciados. Estas dificultades marcan la diferencia entre uno u otro subtipo. Cabe mencionar que la agramaticalidad y fallos en la memoria de trabajo formarían parte de ambos subtipos, afectando el uso de palabras funcionales y el orden secuencial de las oraciones.

Actualmente, se mantienen dos subtipos de TEL: déficit fonológico sintáctico y déficit léxico sintáctico. En ambos casos la comprensión del lenguaje está afectada en menor o mayor grado. Serán las dificultades fonológicas y léxico semánticas las que determinen el tipo de TEL al que pertenece el individuo (Aguado 2015: 148).

### 2.2.3.3 Características lingüísticas del TEL

La población con TEL presenta un perfil lingüístico heterogéneo en función a los componentes y niveles del lenguaje afectados (Pérez y Salmerón 2006).

En el 2015, Barrachina hace referencia a las siguientes características lingüísticas de los niños con TEL:

- En cuanto al componente morfosintáctico, Rice y Oetting mencionan que los niños con TEL presentan problemas de producción sobretodo en la marca del pasado –ed y de la flexión –s en inglés y errores de concordancia

del verbo. En 1984, Fletcher y Peters mencionaron que estos niños utilizan verbos en forma no flexionada. En un estudio realizado por Bedore y Leonard en el 2001, identificaron que los niños de lengua castellana diagnosticados con TEL cometieron errores en los morfemas nominales, los pronombres clíticos, la concordancia del adjetivo, las marcas verbales y el uso del singular en un contexto de plural y los errores de persona, es decir, utilizan la tercera persona en vez de la primera. En resumen, estos niños presentan mayores problemas en los verbos sobre todo en lo relacionado a las propiedades gramaticales ligados a ellos y las dificultades de complementación.

- En el componente fonológico, los niños con TEL presentan omisiones de sílabas átonas, consonantes finales y reducciones de grupos consonánticos. Asimismo, tienen menos verbalizaciones, un inventario reducido de consonantes e incluso un habla más ininteligible de lo esperado para su edad. También, tienden a tener errores en estructuras y segmentos como las oclusivas, nasales y semiconsonantes.
- En el componente léxico semántico, según Leonard los niños con TEL presentan deficiencias en el acceso al léxico generándose pausas en las palabras e contenido, circunloquios y uso de palabras no específicas. No obstante, en 1999 otros autores como Lahey y Edwards mencionaron que los problemas en el léxico de estos niños se deberían a que las palabras pueden estar almacenadas de manera deficiente o poco elaboradas en el lexicón. Además, en las tareas de organización semántica presentan una

deficiente memoria auditiva (citado en Maurens, Olivares y Vergara 2013: 17).

- En el componente pragmático, Barrachina refiere que, en situaciones de comunicación con los adultos, los niños con TEL tienen dificultad para comprender la intención comunicativa del interlocutor y por ende, inician menos tema. En un estudio realizado por Snyder en 1998, se encontró que los niños con TEL necesitaron del gesto para acompañar su producción verbal. Asimismo, Rowan y colaboradores en 1983 encontraron que niños catalanes diagnosticados con TEL emplearon gestos manuales en vez de palabras. Leonard y colaboradores en 1982 encontraron que los niños con TEL realizaban preguntas en vez de denominar hechos o cosas. Por consiguiente, estos niños tienen deficiencias en los intercambios y herramientas comunicativas.

En lo relacionado a las dificultades lingüísticas que presentan los niños con TEL, algunos autores señalan cuáles podrían ser las razones que los justifican. En cuanto al componente morfosintáctico, Leonard y otros mencionan que los niños con TEL presentan una capacidad de procesamiento general limitada, la cual repercute sobre la adquisición de morfemas gramaticales ya que estos demandan una mayor capacidad cognitiva. Los niños con TEL al presentar un sistema de procesamiento bajo suelen cometer más errores a la hora de procesar de forma adecuada los morfemas (citado en Petersen y Gardner 2011: 24).

En lo referido al componente fonológico, algunos autores como Zieger y colaboradores refieren que los niños con TEL presentan un déficit en la percepción auditiva del habla, el cual les genera dificultades para percibir y procesar los estímulos auditivos. Gathercole y Baddeley mencionan que el mayor problema de estos niños radica en la memoria de trabajo fonológica. Además, Gillam y colaboradores refieren que dicha dificultad radica en la falla para retener y transformar las representaciones fonológicas más específicas (Petersen y Gardner 2011; Blanco y otros 2008).

En cuanto al componente léxico semántico, los niños con TEL también presentan deficiencias en el acceso al léxico. Según Rice y Wexler, estas deficiencias estarían relacionadas con anomalías en el sistema procedimental del cerebro, en especial de los ganglios basales y el lóbulo frontal. Además, estas estructuras están ligadas a la memoria declarativa, la cual rige sobre el léxico y permite el aprendizaje de palabras (citado en Petersen y Gardner 2011: 28). Asimismo, presentan un vocabulario escaso, dificultades en la comprensión (Blanco y otros 2008:16).

Finalmente, en el componente pragmático, Buiza, Rodríguez y Adrián mencionan que los niños con TEL muestran problemas en la comprensión de preguntas en la comunicación interpersonal, dificultad para comprender la intención comunicativa del interlocutor y del lenguaje en doble sentido (2017: 46).

#### 2.2.3.4 Etiología

En la actualidad, las bases del TEL están predominantemente ligadas a causas neurológicas y genéticas. El lenguaje, así como las capacidades cognitivas y conductuales, se genera a partir de una interacción entre factores genéticos y ambientales. A partir de ello, se plantean las siguientes hipótesis:

- Hipótesis genética del TEL: gracias al estudio de la familia K, donde siete de los quince miembros de la familia presentaron dificultades no solo en el habla sino también en el lenguaje, se encontró que el gen afectado en personas con TEL era el cromosoma 7 o también llamado FOXP2. Dicho gen jugaría un papel importante en el funcionamiento de los circuitos cortico - tálamo - estriales ligados a la planificación motora y el aprendizaje (Barrachina 2015: 14).
- Hipótesis de la asimetría interhemisférica atípica: los sujetos con TEL no tienen una asimetría volumétrica normal entre ambos hemisferios. Es decir, está invertida hacia el hemisferio derecho, mientras que la población normal presenta una asimetría a favor del hemisferio izquierdo (Blanco y otros 2008: 14).

#### 2.2.3.5 Prevalencia

La prevalencia del TEL gira en torno al 5 y 7% de la población (citado en Aguado 2009: 1), afectando de igual forma a mujeres como a los hombres, encontrándose mayor probabilidad en estos últimos (2,4:1) (Barrachina 2015: 42).

De otro lado, personas con historia clínica familiar ligada a problemas de aprendizaje del lenguaje, son más propensas a desarrollar TEL (Barrachina 2015: 42).

#### 2.2.4 Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)

El término TDAH fue por primera vez introducido en el año 1798 por el médico escocés Alexander Crichton como una “patología de la atención”, definiéndolo como: “la incapacidad para atender con un grado necesario de constancia a un objeto” (Galicia 2015: 39). El mismo autor refirió que sus pacientes presentaban un grado de inatención alto junto a inquietud e impulsividad.

Luego de varios intentos por describir este trastorno, la Asociación Americana de Psiquiatría en su Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-III), en los años ochenta, lo nombran como “Trastorno por Déficit de Atención” señalando dos tipos: sin hiperactividad y con hiperactividad. Posteriormente, en la versión IV del mismo manual, se estimó que para la clasificación del subtipo se debía considerar el patrón sintomático predominante durante los últimos seis meses, estableciéndose así tres subtipos: inatento; hiperactivo-impulsivo y combinado (Ygual y Miranda 2004).

##### 2.2.4.1 Definición

El TDAH ha sido estudiado por varios autores, siendo uno de los más

importantes Barkley, quien en el 2002 lo define como un trastorno del desarrollo del autocontrol. Las personas afectadas con este trastorno presentan problemas para controlar los impulsos, mantener los niveles de atención y actividad. Asimismo, se presentan dificultades para mantenerse enfocado en las metas y consecuencias futuras, además de un deterioro en la capacidad y voluntad del niño para controlar su conducta en un periodo de tiempo (citado por Ygual y Miranda 2004: 190).

El DSM-5 define al Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) como un trastorno del neurodesarrollo que tiene su inicio en la infancia y comprende un patrón persistente de conductas de desatención, hiperactividad e impulsividad. En dicha versión se han actualizado algunos de los criterios diagnósticos con respecto a ediciones anteriores, por ejemplo, la edad de inicio de los primeros síntomas asociados al trastorno, considerada hasta los 12 años. Además, se han reducido los síntomas para los diagnósticos tardíos y se ha eliminado la exclusión diagnóstica si el paciente se encuentra dentro del Trastorno del espectro autista. Asimismo, se han modificado los subtipos (combinado, con predominio a la inatención o predominio hiperactivo/impulsivo), denominándolos ahora como “presentaciones clínicas” las cuales son variables a lo largo de las etapas de la vida. (Quinteros y Castaño 2014)

Barkley propone un modelo explicativo del TDAH, el cual contempla una reconceptualización de los elementos que definen el trastorno: la inatención y la impulsividad, proponiendo que se reflejan dos tipos de déficit en las conductas de

los niños: incapacidad para generar conductas dirigidas por reglas y una respuesta anormal a las consecuencias del medio (citado en Servera 2005: 360)

#### 2.2.4.2 Etiología

Barkley citado por Orjales, sostiene que existe un mal funcionamiento en el córtex prefrontal y el vermis cerebeloso, afectando la activación de conductas, resistencia a la distracción, desarrollo de la conciencia del tiempo y probablemente la regulación de la motivación (2007: 20).

Desde los años noventa, las hipótesis genéticas sobre el origen de este trastorno han ido cobrando fuerzas. Genes defectuosos encargados de decirle al cerebro como emplear el transmisor dopamina f, el cual inhibe o modula la actividad de las neuronas afectando el control de las emociones y el movimiento (Orjales 2007).

Otros factores implicados en el TDAH:

- Neuroanatómicos y fisiológicos: en el año 2014 Smitha y colaboradores encontraron que el TDAH era producto de disfunciones en la corteza prefrontal, los ganglios basales y el cerebelo, los cuales están ligados a la atención y el funcionamiento ejecutivo (citado en Yañez 2016: 7).

- Medioambientales: Yañez menciona como factores que influyen en el TDAH a la prematuridad, bajo peso al nacer, consumo de tabaco y alcohol durante el embarazo (2016: 7).
- Genéticos: Barkley en el 2006 refiere que el TDAH tiene un componente hereditario, observándose que entre un 30 a 85% de los familiares de niños diagnosticados con dicho trastorno también reúnen los mismos criterios. Incluso, hay un alto grado de padecerlo (de 6 a 8 veces) si se tiene parientes de primer grado diagnosticados con TDAH (citado en Yañez 2016: 7)
- Neuroquímicos: diferentes estudios han enfatizado el papel de la dopamina y norpinefrina en el TDAH. En 1997, Castellanos realizó una investigación con niños con TDAH y encontró que éstos presentaron sobreactivación de regiones subcorticales (especialmente del núcleo caudado) ligado a la excesiva actividad motora, y la hipoactivación de regiones corticales (especialmente en el cíngulo anterior) que conlleva a deficiencias cognitivas (Galicia 2015; Yañez 2016). Asimismo, Galicia menciona que en el TDAH hay una disminución de la actividad del sistema mesocórticolímbico, lo cual genera un decaimiento en la capacidad para focalizar la atención ante estímulos relevantes y pasar por alto los estímulos irrelevantes (2015: 68).

Existe una influencia cuantitativa y una expresión variable del trastorno. Pese a que no se han establecido relaciones causales entre los modos de vida y el TDAH, existen estímulos externos que contribuyen a una mayor disfuncionalidad,

así como también factores ambientales, entre ellos circunstancias perinatales, métodos de crianza y educación. (Cardo y Servera, 2008)

#### 2.2.4.3 Prevalencia

El TDAH es uno de los trastornos del neurodesarrollo más frecuente en la infancia y adolescencia llegando a afectar al 5% y 8% de dicha población. La mayor prevalencia se da entre los niños que entre las niñas, en una proporción de 4:1 (Paredes y Moreno, 2015). Sin embargo, existen investigaciones en las que se ha encontrado una mayor incidencia en la edad infantil (Ygual y Miranda, 2004). Por ejemplo, en una investigación realizada en Chile, se reportó un 10% de prevalencia de TDAH entre niños de 4 a 18 años (Rodillo, 2015). De igual forma en México se halló que entre un 4% y 12% de la población escolar presentaba TDAH (Galicía, 2015).

#### 2.2.4.4 Clasificación y sintomatología

El DSM5 (Asociación Americana de Psiquiatría 2014) señala que el TDAH puede presentarse como se explica a continuación:

- Presentación combinada: Si se cumplen el Criterio A1 (inatención) y el Criterio A2 (hiperactividad-impulsividad) durante los últimos 6 meses.

- Presentación predominante con falta de atención: Si se cumple el Criterio A1 (inatención) pero no se cumple el Criterio A2 (hiperactividad-impulsividad) durante los últimos 6 meses.
- Presentación predominante hiperactiva/impulsiva: Si se cumple el Criterio A2 (hiperactividad-impulsividad) y no se cumple el Criterio A1 (inatención) durante los últimos 6 meses.

Sintomatología según su clasificación:

- Presentación predominante con falta de atención:
  - Con frecuencia falla en prestar la debida atención a detalles o comete errores en las tareas escolares, trabajo u otras actividades.
  - Muestra dificultad para mantener la atención en tareas o actividades recreativas.
  - Parece no escuchar cuando se le habla directamente.
  - Le cuesta seguir instrucciones y no termina con sus deberes.
  - Se le dificulta organizar las tareas y actividades.
  - Se muestra poco entusiasta en iniciar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido.
  - Con frecuencia pierde cosas necesarias para realizar sus actividades.
  - Se distrae con facilidad por estímulos externos.
  - Con frecuencia olvida las actividades cotidianas.
- Presentación predominante hiperactiva/impulsiva:
  - Juguetea con las manos o los pies o se retuerce en el asiento.

- Se levanta en situaciones en que se espera que se mantenga sentado.
- Con frecuencia corretea o trepa en situaciones en la que no es apropiado.
- Con frecuencia es incapaz de jugar u ocuparse tranquilo en actividades recreativas.
- Con frecuencia habla excesivamente.
- Responde inesperadamente o antes que se haya terminado de hacer la pregunta.
- Se le dificulta esperar su turno.
- Con frecuencia interrumpe o se inmiscuye con otros.

Asimismo, se presentan niveles de gravedad (citado en APA 2014: 36)

- Leve, se presentan los síntomas necesarios para el diagnóstico y producen un deterioro leve del funcionamiento social o laboral.
- Moderado, donde los síntomas y el deterioro están presentes entre los niveles leve y grave.
- Grave, se observa la presencia de muchos síntomas aparte de los necesarios para el diagnóstico, produciendo un notable deterioro del funcionamiento social y laboral

#### 2.2.4.5 Características lingüísticas en el TDHA

Las características del perfil lingüístico de los niños con TDHA son las

siguientes:

- En el componente morfosintáctico, Miranda, Ygual y Rosel mencionan que los niños con TDAH tienden a alterar el orden lógico de las oraciones a nivel lingüístico. Además, Gallardo refiere que estos niños presentan mayores dificultades al usar los nexos (Blanco y otros 2008: 17).
- En el componente léxico semántico, los niños con TDAH presentan un enlentecimiento en el proceso semántico de la información. Vaquerizo, Estevez y Pozo mencionan que niños con TDAH tienen dificultades para la evocación de palabras (Blanco y otros 2008: 17). Idiazábal, Guerrero y Sánchez, refieren que los niños con TDAH presentan limitaciones en el procesamiento semántico de la información y por consecuencia, en la memoria semántica (citado en Maurens, Olivares y Vergara 2013:17). Sin embargo, Miranda, Ygual y Rosel refieren que los niños con TDAH tienen un adecuado manejo tanto a nivel morfosintáctico como semántico (2004: 115).
- En el componente fonológico, Stanovic y Siegel señalan que los niños con TDAH presentan dificultades en la conciencia fonológica, específicamente en el procesamiento fonológico. En la misma línea, Miranda y colaboradores refieren que estas fallas generan problemas en la producción del habla y dificultad para el acceso al léxico. Asimismo, Purvis y Tannock mencionan que los niños con TDAH presentan un desempeño pobre en la tarea de segmentación de fonemas, en comparación con el resto (citado en

Maurens, Olivares y Vergara 2013:17). No obstante, en un estudio Gómez, Pineda y Aguirre hallaron que los niños con TDAH obtuvieron puntuaciones similares al grupo de control en todas las tareas de conciencia fonológica (2005: 584).

- En el componente pragmático, los niños con TDAH tiene mayores dificultades para respetar los turnos conversacionales, organizar el discurso, entender la intención comunicativa de su interlocutor, mantener un tema durante la exposición y regular su comportamiento emocional durante la conversación. Además, tienden a ser ambiguos en la transmisión de la información y evidencian mayores problemas para reproducir una historia cuando sus elementos no están visualmente presentes (Paredes y Moreno 2015; Vaquerizo, Estévez y Díaz-Maíllo 2006; Vaquerizo, Estévez y Pozo 2005; Ygual, Miranda y Cervera 2000).

### 2.3 Definición de términos básicos

El Trastorno específico del lenguaje (TEL) es una alteración en la adquisición y el desarrollo del lenguaje que no está ligado a problemas auditivos, déficits intelectuales, dificultades psicológicas o socioemocionales, problemas neurológicos o lesiones cerebrales (Barrachina 2014; Aguado y otros 2015).

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es un trastorno del neurodesarrollo que comprende un conjunto de conductas de hiperactividad, falta de control de impulsos e inatención (Paredes y Moreno 2015).

El perfil lingüístico hace referencia al desempeño en el lenguaje en los componentes léxico-semántico, morfosintácticos, fonético-fonológicos y pragmáticos (Pérez y Salmerón 2006).

## 2.4 Hipótesis

Existen diferencias significativas en el perfil lingüístico de un grupo de niños de 7 a 9 años diagnosticados con TDAH y otro grupo de niños diagnosticados con TEL

### 2.4.1 Hipótesis específicas

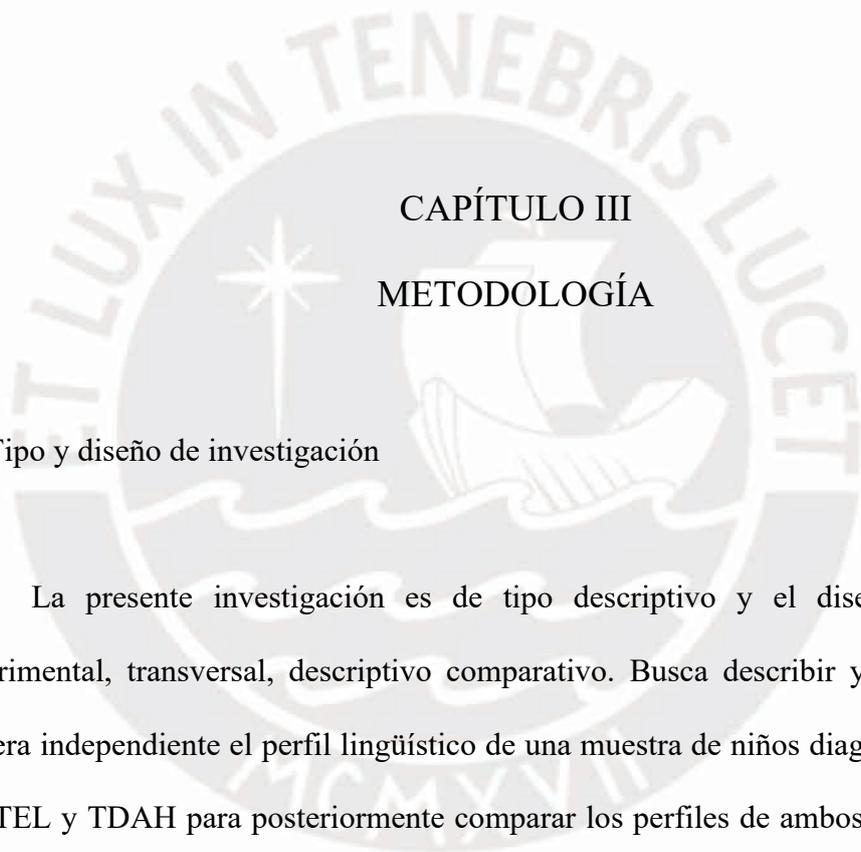
Existen diferencias estadísticamente significativas en el componente fonológico entre un grupo de niños 7 y 9 años diagnosticados con Trastornos por déficit de atención con hiperactividad y niños diagnosticados con Trastorno específico del lenguaje.

Existen diferencias estadísticamente significativas en el componente léxico semántico entre un grupo de niños 7 y 9 años diagnosticados con Trastornos por déficit de atención con hiperactividad y niños diagnosticados con Trastorno específico del lenguaje.

Existen diferencias estadísticamente significativas en el componente morfosintáctico entre un grupo de niños 7 y 10 años diagnosticados con Trastornos por déficit de atención con hiperactividad y niños diagnosticados con Trastorno específico del lenguaje.

Existen diferencias estadísticamente significativas en el componente pragmático entre un grupo de niños 7 y 10 años diagnosticados con Trastornos por déficit de atención con hiperactividad y niños diagnosticados con Trastorno específico del lenguaje.





## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA

#### 3.1 Tipo y diseño de investigación

La presente investigación es de tipo descriptivo y el diseño es no experimental, transversal, descriptivo comparativo. Busca describir y medir de manera independiente el perfil lingüístico de una muestra de niños diagnosticados con TEL y TDAH para posteriormente comparar los perfiles de ambos trastornos (Hernández, Fernández y Baptista 2016). En cuanto a las variables de estudio, se tomará el perfil lingüístico considerando los cuatro componentes del lenguaje (Fonético Fonológico, Léxico semántico, Morfosintáctico y Pragmático), en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y el Trastorno Específico de Lenguaje (TEL).

## 3.2 Población y muestra

### 3.2.1 Población

La población estuvo conformada por niños y niñas entre 7 y 9 años de edad, diagnosticados con Trastornos por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y con Trastorno específico del lenguaje (TEL), los cuales estudian en diferentes instituciones de Lima Metropolitana.

### 3.2.2 Muestra

La muestra es de tipo no probabilístico, ya que se escogió a los niños en base a las características de nuestra investigación. En este caso estuvo constituida por 10 niños entre 7 y 9 años de edad procedentes de Lima Metropolitana, 5 niños diagnosticados con Trastornos por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y 5 niños diagnosticados con Trastorno específico del lenguaje (TEL).

Asimismo, en cuanto a los criterios de inclusión debían de cumplir con los criterios diagnósticos referidos por el DSM 5 en el caso de los niños con TDAH y por la AELFA (Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología) para el diagnóstico del TEL. De otro lado, se excluyó a niños con TEA y niños con déficit cognitivo, sensorial y motor.

### 3.3 Definición operacional de las variables

#### 3.3.1 Variables de estudio

3.3.1.1 Perfil lingüístico: Resultados obtenidos por los evaluados en los componentes fonético-fonológicos, léxico-semántico, morfosintácticos y pragmáticos.

- Componente fonético fonológico

Definición operacional: puntaje directo obtenido del cuestionario y de las puntuaciones parciales de las dimensiones en las tareas seleccionadas del CELF 4.

- Componente léxico semántico

Definición operacional: puntaje directo obtenido del cuestionario y de las puntuaciones parciales de las dimensiones en las tareas seleccionadas del CELF 4.

- Componente morfosintáctico

Definición operacional: puntaje directo obtenido del cuestionario y de las puntuaciones parciales de las dimensiones en las tareas seleccionadas del CELF 4.

- Componente pragmático

Definición operacional: puntaje directo obtenido del cuestionario y de las puntuaciones parciales de las dimensiones en las tareas seleccionadas del CELF 4.

### 3.3.1.2 Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)

Definición operacional: niños entre 7 y 9 años que cumplan con los criterios suficientes para el diagnóstico del TEL según la AELFA.

### 3.3.1.3 Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)

Definición conceptual: trastorno neurobiológico caracterizado por una dificultad para mantener la atención frente a actividades, tanto académicas como cotidianas, junto a una falta de control de impulsos e hiperactividad (Fundación CADAH, 2009).

Definición operacional: niños entre 7 y 9 años que cumplan con los criterios suficientes para el diagnóstico del TDAH según el DSMV.

### 3.4 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

El instrumento que se utilizó para la recolección de datos fue el CELF-4, Spanish Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4.

#### 3.4.1 CELF-4, Spanish Clinical Evaluation of Language Fundamentals - 4

<b>Nombre</b>	<b>CELF-4, Spanish Clinical Evaluation of Language Fundamentals</b>
<b>Autor de origen</b>	Eleanor Semel, Elisabeth H. Wiig y Wayne A. Secord
<b>Adaptado por</b>	Aguirre Venegas, Beatriz Rocio; Hildebrandt Belmont, Luis Augusto y Castro Torres, John Arnold.
<b>Año de adaptación</b>	2016
<b>Editorial</b>	Harcourt Assessment Inc.
<b>Aplicación</b>	Individual
<b>Ámbito de aplicación</b>	Entre 5 y 21 años.
<b>Área que evalúa</b>	Lenguaje
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Evaluar las facultades del lenguaje.</li><li>- Detectar desórdenes del lenguaje.</li><li>- Medir la eficacia del tratamiento.</li></ul> Objetivos por nivel: <ul style="list-style-type: none"><li>- Primer nivel: Identificar si existen o no desórdenes del lenguaje</li><li>- Segundo nivel: Describir la naturaleza del desorden</li><li>- Tercer nivel: Evaluar los comportamientos clínicos subyacentes</li><li>- Cuarto nivel: Evaluar el lenguaje y la comunicación en contexto</li></ul>

<b>Contenido</b>	Cuenta con 18 subpruebas.
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manual del examinador</li> <li>- Manual técnico</li> <li>- Manual de estímulos 1 y 2</li> <li>- Folletos de registro 1 y 2</li> <li>- Escala de valoración</li> </ul>

### 3.5 Procedimiento para la recolección de datos

El procedimiento para la recolección de datos de la presente investigación se detalla a continuación:

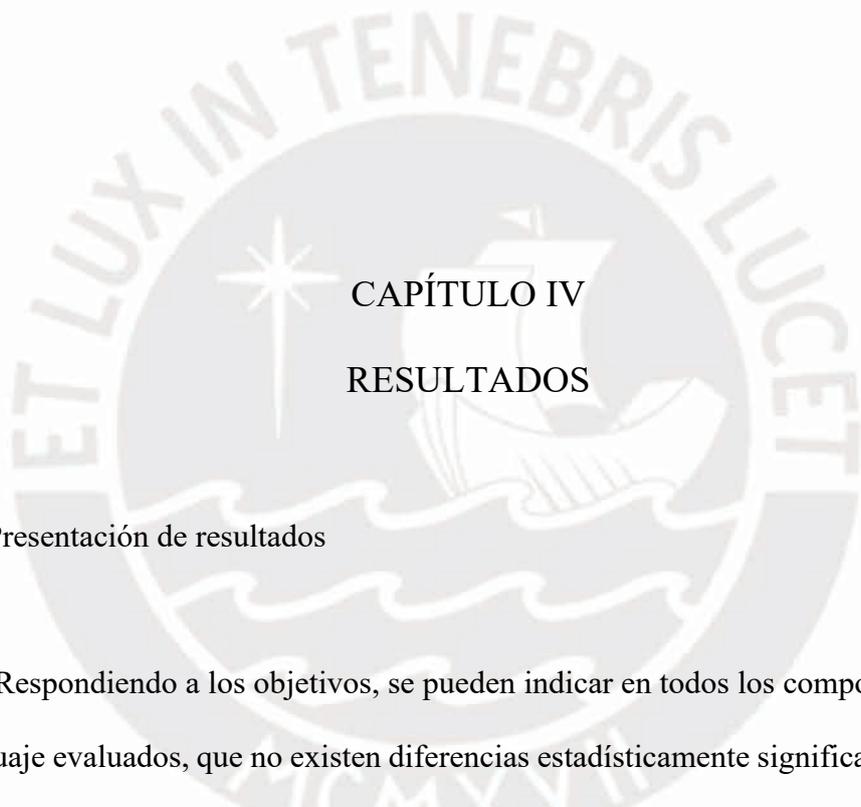
- Se solicitó autorización a la Dirección de las Instituciones Educativas.
- Se administró el Test CELF-4 a los niños seleccionados con TEL y TDAH, corroborando los criterios diagnósticos con los Departamentos Psicopedagógicos de los colegios.
- Se elaboró la base de datos.
- Se aplicó el programa estadístico SPSS para el procesamiento de los datos obtenidos.
- Se compararon los perfiles lingüísticos de ambos trastornos y posteriormente se redactaron las conclusiones de la investigación.

### 3.6 Análisis de datos

En cuanto al procesamiento y análisis de datos, se utilizó el programa

estadístico SPSS (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales) versión 25. Se realizó el análisis estadístico T de Student para comparar muestras independientes, ya que en este caso se buscó comparar a un grupo de niños diagnosticados con Trastorno específico del lenguaje y otro grupo diagnosticado con Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, y se utilizaron los estadísticos descriptivos media y desviación estándar.

Para el análisis del componente pragmático, en el cual se aplicó un cuestionario con puntajes del 1 al 4, se homologaron aquellos valores catalogados como “no observados” y “no apropiados” para que no generen sesgos en la data. De igual forma, para el componente léxico semántico, en lo referido al sub test clases de palabras, se estandarizó la diferencia entre los protocolos que tenían una mayor cantidad de ítems por la edad del alumno, por medio de una división entre el puntaje total y esta última.



## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS

#### 4.1 Presentación de resultados

Respondiendo a los objetivos, se pueden indicar en todos los componentes del lenguaje evaluados, que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de niños entre 7 y 9 años de Lima Metropolitana diagnosticados con Trastornos por déficit de atención con hiperactividad y el grupo de niños de esa misma edad diagnosticados con Trastorno específico del lenguaje.

A continuación, se presentarán tablas con descripciones de las medias obtenidas en los componentes evaluados:

**Tabla 1**

*Diferencias de medias en el componente Léxico-Semántico según el diagnóstico de los participantes*

	TEL		TDAH		t(8)	P
	M	DE	M	DE		
<b>Léxico-Semántico</b>	120.89	32.10	127.59	31.05	-0.34	0.75
Conceptos y siguiendo	22.20	10.89	28.80	5.81	-1.20	0.27
Direcciones						
Clases de palabras comprensivo	0.45	0.39	0.62	0.28	-0.77	0.46
Clases de palabras expresivo	0.24	0.20	0.37	0.27	-0.83	0.43
Vocabulario expresivo	43	6.67	40	12.19	0.48	0.64
Entendiendo párrafos	8.20	1.30	7.80	4.60	0.19	0.86
Asociación de palabras	35.60	15.06	38	15.36	-0.25	0.81

*Nota: \*, gl = 4; \*\*\*, gl = 6.24; \*\*\*, gl=7; \*\*\*\*, gl=5.68*

En la tabla 1 se aprecia que en el componente léxico semántico, los niños diagnosticados con TEL presentan una media más baja que el grupo TDAH.

**Tabla 2**

*Diferencias de medias en el componente Morfosintáctico según el diagnóstico de los participantes*

	TEL		TDAH		t(8)	p
	M	DE	M	DE		
<b>Morfosintáctico</b>	0.43	0.27	0.48	0.21	-0.34	0.75
Estructura de palabras	18.67	2.52	20	1.73	-0.76*	0.49
Formulación de oraciones	0.84	0.67	0.81	0.49	0.09	0.93
Estructura de oraciones <sup>1</sup>	26.33	2.08	28.33	5.03	-0.64*	0.56

*Nota: <sup>1</sup>, solo niños(as) de 5 a 8 años; \*, gl = 4; \*\*\*, gl = 6.24; \*\*\*, gl=7; \*\*\*\*, gl=5.68*

En la tabla 2 se observa que en el componente morfosintáctico, los niños diagnosticados con TEL presentan una media menor que el grupo con TDAH.

**Tabla 3**

*Diferencias de medias en el componente Fonológico según el diagnóstico de los participantes*

	TEL		TDAH		<i>t</i> (8)	<i>P</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
<b>Fonológico</b>	39.80	9.36	38.80	9.52	0.17	0.87
Fusión de sílabas	4.80	0.45	5	0	-1*	0.37
Identificación del fonema						
Inicial	3.40	2.07	2.40	2.30	0.72	0.49
Segmentación silábica	4.60	0.55	5	0	-1.63*	0.18
Identificación del fonema						
Medio	4.40	0.55	4.40	1.34	0	1
Identificación del fonema final	3.40	1.52	2	2.74	1**	0.35
Elisión silábica	4	1	4.40	0.89	-0.67	0.52
Tres sílabas	3.40	2.30	4.20	1.30	-0.68	0.52
Sílabas final	3	1.73	3.20	1.10	-0.22	0.83
Segmentación fonética	3	1.87	2.20	2.17	0.62	0.55
Sustitución del fonema inicial	2.60	1.67	2.40	1.52	0.20	0.85
Elisión del fonema inicial	3.20	1.92	3.60	1.14	-0.40	0.70

*Nota: \**, *gl* = 4; *\*\*\**, *gl* = 6.24; *\*\*\**, *gl*=7; *\*\*\*\**, *gl*=5.68

En cuanto al componente fonológico (tabla 3), los resultados obtenidos muestran que los niños diagnosticados con TDAH presentan una media menor que el grupo TEL.

**Tabla 4**

*Diferencias de medias en el componente Pragmático según el diagnóstico de los participantes*

	TEL		TDAH		<i>t</i> (8)	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
<b>Pragmático</b>	118.60	23.14	121	28.16	-0.15	0.89
Habilidades rituales y Conversacionales	50.60	6.39	56.60	14.28	-0.86	0.42
Pidiendo, dando y respondiendo a la información	41.20	11.48	36.80	9.86	0.65	0.53
Habilidades de comunicación no verbal	26.80	7.50	27.60	5.03	-0.20	0.85

*Nota: \*, gl = 4; \*\*\*, gl = 6.24; \*\*\*, gl=7; \*\*\*\*\*, gl=5.68*

En cuanto al componente pragmático, la tabla 4 muestra que los niños diagnosticados con TEL presentan una media menor que el grupo con TDAH.

#### 4.2 Discusión de resultados

Los resultados del estudio cuyo objetivo general fue determinar si existen diferencias en el perfil lingüístico en un grupo de niños de 7 y 9 años de Lima Metropolitana diagnosticados con Trastornos por déficit de atención con hiperactividad y otro grupo de niños diagnosticado con Trastorno específico del lenguaje, evidencian que no existen diferencias estadísticamente significativas.

En relación al componente léxico semántico, a nivel general los resultados obtenidos muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas entre

el grupo de niños diagnosticados con TDAH y el grupo de niños diagnosticado con TEL. Sin embargo, al comparar las medias de los diferentes subtest, entre los dos grupos evaluados se observó que los niños con TEL obtuvieron una media menor en aspectos relacionados con la comprensión de ciertos conceptos y en la ejecución de un grupo de indicaciones basadas en dichos conceptos, en relación a los niños con TDAH. Del mismo modo, en tareas relacionadas con percibir, entender y explicar las relaciones entre las palabras asociadas que se presentan en los estímulos, y mencionar elementos léxicos de una clase semántica dentro de un tiempo límite. Estos resultados se confirman con lo señalado por Barrachina (2015), quien sugiere que los niños con TEL presentan deficiencias en el acceso al léxico. Asimismo, Ullman y Pierpont señalan que estas deficiencias podrían estar relacionadas con anomalías en el sistema procedimental del cerebro, en especial de los ganglios basales y el lóbulo frontal, y a su vez ligadas a fallas en la memoria declarativa, la cual rige sobre el léxico y permite el aprendizaje de palabras (citado en Petersen y Gardner 2011: 28). Asimismo, otros estudios señalan que los niños con TEL presentan dificultades en la comprensión (Blanco y otros 2008:16). En contraste, los niños con TDAH presentaron un menor puntaje para nombrar las imágenes de personas, objetos y acciones, así como también para comprender e interpretar información presentada en manera oral y en párrafos. Esto podría guardar relación con el déficit en la memoria semántica, lo que genera que estos niños presenten un procesamiento semántico de la información enlentecido (citado en Maurens, Olivares y Vergara 2013: 17).

En cuanto al componente morfosintáctico, a nivel general los resultados muestran también que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de niños con TDAH y el grupo de niños diagnosticado con TEL. No obstante, al analizar las medias se halló que los niños con TEL obtuvieron una media menor en tareas que miden la adquisición de normas gramaticales en el nivel de la oración, así como en la adquisición de normas morfológicas en español. Esto guardaría relación con la capacidad de procesamiento general limitada que se aprecia en este trastorno, la cual repercute sobre la adquisición de morfemas gramaticales. Estos demandan una mayor capacidad cognitiva, tal y como lo mencionan Leonard y colaboradores (citado en Petersen y Gardner 2011: 24). En este mismo sentido, Bedore y Leonard señalan que los niños de lengua castellana diagnosticados con TEL cometen errores en los morfemas nominales, los pronombres clíticos, la concordancia del adjetivo, las marcas verbales y el uso del singular en un contexto de plural y los errores de persona, es decir, utilizan la tercera persona en vez de la primera (citado en Barrachina 2015: 60). Los niños con TDAH obtuvieron puntajes menores al formular oraciones completas de manera semántica y gramaticalmente con un aumento en la extensión y complejidad. Esto concuerda con lo encontrado por Miranda, Ygual y Rosel, quienes mencionan los niños con TDAH tienden a alterar el orden lógico de las oraciones a nivel lingüístico. Además, Gallardo refiere que estos niños presentan mayores dificultades al usar los nexos (Blanco 2008: 17), lo cual podría guardar relación con sus fallas atencionales.

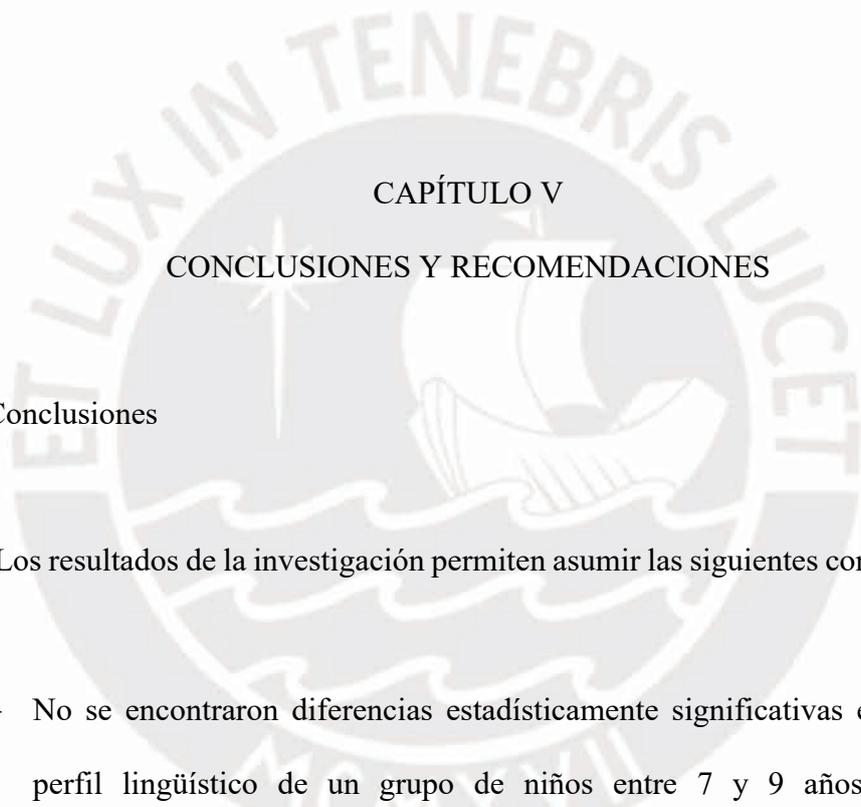
En cuanto al componente fonológico, a nivel general los resultados muestran

también que no existen diferencias estadísticamente significativas en el grupo de niños diagnosticados con TDAH y el grupo de niños diagnosticado con TEL. Al analizar las medias se halló que los niños con TDAH presentaron una media menor en la identificación del fonema inicial y final, y segmentación fonética. Además, en la sustitución del fonema inicial y la eliminación del fonema inicial. Se ha observado que los niños con TDAH presentan menores puntuaciones en pruebas de segmentación de fonemas, tal y como lo menciona Purvis y Tannock (citado en Maurens 2008: 17). Los niños con TEL obtuvieron puntajes bajos en la unión, segmentación y eliminación silábica. Estos resultados concuerdan con lo señalado por Barrachina, quien refiere que los niños con TEL presentan fallas en la conciencia fonológica. Lo que se relaciona con lo planteado por autores como Zieger y colaboradores quienes refieren que los niños con TEL presentan un déficit en la percepción auditiva del habla, el cual les genera dificultades para percibir y procesar los estímulos auditivos (citado en Buiza, Rodríguez y Adrián 2016: 46). De igual forma, Gathercole y Baddeley mencionan que el mayor problema de estos niños radica en la memoria de trabajo fonológica. Gillam y colaboradores refieren que dicha dificultad radica en la falla para retener y transformar las representaciones fonológicas más específicas (Petersen y Gardner 2011; Blanco y otros 2008).

En cuanto al componente pragmático, a nivel general los resultados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en un grupo de niños diagnosticados con TDAH y el grupo de niños diagnosticado con TEL. Sin embargo, al analizar las medias se encontró que los niños con TEL obtuvieron una

media menor en el desarrollo de habilidades conversacionales y de comunicación no verbal. Sobre este aspecto, Buiza, Rodríguez y Adrián señalan que los niños con TEL presentan problemas en la comprensión de preguntas en la comunicación interpersonal, dificultades para comprender la intención comunicativa del interlocutor y del lenguaje en doble sentido (2017: 46).





CAPÍTULO V  
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

Los resultados de la investigación permiten asumir las siguientes conclusiones:

- No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre en el perfil lingüístico de un grupo de niños entre 7 y 9 años de Lima Metropolitana diagnosticados con Trastornos por déficit de atención con hiperactividad y otro grupo de niños diagnosticado con Trastorno específico del lenguaje.
- En lo referente al componente léxico semántico, los niños diagnosticados con TEL presentaron una media menor en comparación al grupo de niños

diagnosticados con TDAH. Los niños con TEL presentan un mejor desempeño en vocabulario expresivo y entendiendo párrafos. Mientras que los niños con TDAH tienen un mejor desempeño en conceptos y siguiendo direcciones, clases de palabras comprensivo y expresivo, asociación y estructura de palabras.

- En relación al componente morfosintáctico, los niños diagnosticados con TEL obtuvieron un puntaje menor en comparación el grupo TDAH. Los niños con TEL tienen un mejor desempeño en formulación de oraciones, mientras que los niños con TDAH en estructura de oraciones.
- En cuanto al componente fonológico, los niños diagnosticados con TDAH presentaron un puntaje menor en comparación al grupo de niños diagnosticados con TEL. Los niños con TEL tienen un mejor desempeño en identificación del fonema inicial y final, segmentación fonética y sustitución del fonema inicial. Mientras que los chicos con TDAH presentan mejor desempeño en fusión de palabras, segmentación y elisión silábica, tres silabas, silaba final y elisión del fonema inicial.
- En cuanto al componente pragmático, los niños diagnosticados con TEL obtuvieron un puntaje menor en comparación al grupo de niños diagnosticados con TDAH. Los niños con TEL tienen un mejor desempeño en pidiendo, dando y respondiendo a la información, mientras que los niños

con TDAH presentan un mejor desempeño en habilidades rituales y conversacionales, así como en habilidades de comunicación no verbal.

## 5.2 Recomendaciones

En base al análisis y discusiones de los resultados obtenidos se establece las siguientes recomendaciones:

- Para futuras investigaciones, se sugiere ampliar la muestra de estudio ya que, al utilizar una muestra pequeña, los resultados no pueden ser generalizados a la realidad peruana.
- En el Perú no existen investigaciones en las que se haya utilizado el CELF 4 para la elaboración de perfiles lingüísticos en la población peruana. Se sugiere realizar estudios en muestras con diferentes trastornos del neurodesarrollo.

## REFERENCIAS

ACEVEDO, Llancolén y otros

2012 *Comparación de la producción morfosintáctica de oraciones entre niños con tel y desarrollo típico del lenguaje, preescolares y escolares*. Tesis de licenciatura en Fonoaudiología. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Facultad de Medicina. Consulta: 11 de Julio de 2017

<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/115207>

ACOSTA, Victor

2012 “La intervención logopédica en los trastornos específicos del lenguaje”. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. Barcelona, volumen 32, número 2, pp. 67-74. Consulta: 10 de agosto de 2017

<http://www.elsevier.es/es-revista-revista-logopedia-foniatria-audiologia-309-pdf-S0214460312000319-S300>

ACOSTA, Victor y Gustavo RAMÍREZ

2014 “Estudio de casos en alumnado con trastorno específico del lenguaje (TEL)”. Ponencia presentada en *XXIX Congreso Internacional de la*

*Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología*. Universidad de Murcia. Murcia, setiembre.

ACOSTA, Víctor, Gustavo RAMÍREZ y Sergio HERNÁNDEZ

2013 “Identificación y clasificación de alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje”. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. Barcelona, volumen 33, número 4, pp. 157-164. Consulta 7 de agosto de 2018

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0214460313000648>

AGUADO, Gerardo

2009 “El trastorno específico del lenguaje (TEL): un trastorno dinámico”. In Manuscrito enviado para publicación. Ponencia presentada en el *I Congreso Nacional de la Federación Española de Profesores de Audición y Lenguaje. FEPAL*. Valencia, 25 al 27 de junio.

<https://logopedicum.com/wp-content/uploads/2017/02/A04-aguado-tel.pdf>

AGUADO, Gerardo y otros

2015 “Documento de consenso elaborado por el comité de expertos en TEL sobre el diagnóstico del trastorno”. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. Barcelona, volumen 35, número 4, pp.147-149. Consulta: 10 de agosto de 2017

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5260061>

ASOCIACIÓN AMERICANA DE PSIQUIATRÍA

2014 Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM - 5. Chicago.

BARRACHINA, Llorenç y otros

2015 *El trastorno específico del lenguaje: diagnóstico e intervención*. Cataluña: UOC.

BARRERA, Gina y Cynthia CISNEROS

2012 *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 maestría Fonoaudiología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado. Consulta: 8 de agosto de 2018.

[http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/4440/BARRERA\\_ROXANA\\_CISNEROS\\_CYNTHIA\\_HABILIDADES\\_EDUCATIVAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/4440/BARRERA_ROXANA_CISNEROS_CYNTHIA_HABILIDADES_EDUCATIVAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

BLANCO, Stephanie y otros

2008 *Habilidades psicolingüísticas en niños con trastorno específico del lenguaje de kinder y nivel básico 1 (nb1)*. Tesis de licenciatura en Fonoaudiología.

Santiago de Chile: Universidad de Chile, Facultad de Medicina. Consulta  
10 de noviembre de 2017

[http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/110694/blanco\\_s.pdf?sequence=4](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/110694/blanco_s.pdf?sequence=4)

BUIZA, Juan, María RODRÍGUEZ y José ADRIÁN

2016 “Trastorno específico del lenguaje: subtipos de una patología compleja”.  
*Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. España, volumen 36, número  
1, pp. 36-52. Consulta 7 de agosto de 2018.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0214460314000989>

CARDO, Eduardo y Mateu SERVERA

2008 “Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: estado de la cuestión y  
futuras líneas de investigación”. *Revista Neurológica*. España, volumen 46, número  
6, pp. 365-372. Consulta 25 de julio de 2018

<http://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/130.1-tdha.pdf>

CARVALLO, Xiomara y otros

2014 *Aplicación del CELF 4 a niños con trastorno específico de lenguaje y niños  
con desarrollo típico de 5 a 6 años 11 meses de edad*. Tesis de licenciatura

en Fonoaudiología. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Facultad de Medicina. Consulta: 11 de Julio de 2017

<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/130708>

CONTI-RAMSDEN, Gina y otros

2013 “Toma de conciencia sobre los trastornos específicos del lenguaje: la campaña RALLI en Internet”. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. Barcelona, volumen 33, número 4, pp. 51-54. Consulta: 15 de agosto de 2017.

<http://www.ceepal.com.uy/Toma%20de%20conciencia%20sobre%20los%20TEL.pdf>

FUNDACIÓN CANTABRIA AYUDA POR EL DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD

2009 *TDAH en el aula: guía para docentes*. Santander: Fundación CADAH. Consulta: 10 de julio de 2018

<https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/tdah-guias-para-educadores.html>

GALICIA, Oscar

2015 *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. México: El Manual Moderno.

GARDNER, Catherine y Douglas PETERSEN

2011 Trastorno Específico del Lenguaje: una revisión. *Revista Chile de Fonoaudiología*. Santiago de Chile, volumen 10. pp. 19 – 32. Consulta 25 de octubre de 2018

<https://revistas.uchile.cl/index.php/RCDF/article/view/17348>

GOMEZ, Luz, David PINEDA y Daniel AGUIRRE-ACEVEDO

2005 “Conciencia fonológica en niños con trastorno de la atención sin dificultades en el aprendizaje”. *Revista de neurología*. Barcelona, volumen 40, número 10, pp. 581-586. Consulta 7 de setiembre de 2018

<https://www.neurologia.com/articulo/2004109>

HERNÁNDEZ, Iván

2010 *El lenguaje: herramienta de reconstrucción del pensamiento*. Razón y palabra. Monterrey, volumen 15, número 72, pp. 1-26. Consulta: 15 de julio de 2017

[http://www.razonypalabra.org.mx/N/N72/Varia\\_72/27\\_Rios\\_72.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N72/Varia_72/27_Rios_72.pdf)

HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos FERNÁNDEZ y María del Pilar BAPTISTA

2016 *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill, pp. 1-850.

MARTÍNEZ, Ana

2015 “Identificación de dos perfiles de TEL mediante el WISC-IV, el CELF-4 y el FON”. *Revista de Psicología Educativa*. Lima, volumen 3, número 2, pp. 9-79 Consulta: 18 de agosto de 2017

<https://es.scribd.com/document/351901917/Dialnet-IdentificacionDeDosPerfilesDeTELMedianteElWISCIVEI-5475204-pdf>

MAURENS, Nicole, Francisca OLIVARES y Vania VERGARA

2013 “Habilidades psicolingüísticas en escolares entre 6 años y 9 años y 11 meses con trastorno por déficit atencional e hiperactividad”. Material del curso de *Fonoaudiología*. Santiago: Universidad de Chile. Consulta: 9 de agosto de 2017

<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/116722>

MENDOZA, Elvira

2001 *Trastorno específico del lenguaje (TEL)*. Madrid: Pirámide.

MENDOZA, Elvira

2012 “La investigación actual en el Trastorno Específico del Lenguaje”. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. Granada, volumen 32, número 2, pp. 75-86. Consulta: 20 de agosto de 2017.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0214460312000290>

MIRANDA, Ana, Amparo YGUAL y Jesús ROSEL

2004 “Complejidad gramatical y mecanismos de cohesión en la pragmática comunicativa de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad”. *Revista Neurológica*, volumen 38, suplemento 1, pp. 111-116. Consulta 7 de setiembre de 2018

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4659925>

ORJALES, Isabel

2007 “El tratamiento cognitivo en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): revisión y nuevas aportaciones”. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*. Madrid, s/v, número 3, pp. 19-30. Consulta: 5 de junio de 2018.

[http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS\\_3\\_esp\\_19-30.pdf](http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_3_esp_19-30.pdf)

PAREDES, Paola e Inmaculada MORENO

2015 “Estudio comparativo del lenguaje en niños con sintomatología hiperactiva-atencional y menores con trastorno específico del lenguaje”. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*. Sevilla, volumen 2, número 2, pp. 151-156. Consulta: 1 de septiembre de 2017

[http://www.revistapcna.com/sites/default/files/08-7\\_paredes-cartes\\_tdah.pdf](http://www.revistapcna.com/sites/default/files/08-7_paredes-cartes_tdah.pdf)

PÉREZ, Pilar y Teresa SALMERON

2006 “Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación”. *Revista Pediátrica de Atención Primaria*. Madrid, volumen 8, número 32, pp. 111-125. Consulta: 20 de noviembre de 2017

<http://archivos.pap.es/files/1116-612-pdf/637.pdf>

PETERSEN, Douglas y Catherine GARDNER

2011 “Trastorno Específico del Lenguaje: una revisión”. *Revista chilena de Fonoaudiología*. Santiago, volumen, 10, pp. 19-32. Consulta: 5 de setiembre de 2018

<https://revistas.uchile.cl/index.php/RCDF/article/view/17348/18089>

QUINTEROS, Javier y Cristina CASTAÑO DE LA MOTA

2014 “Introducción y etiopatogenia del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)”. *Pediatría Integral*. Madrid, volumen XVII, número9, pp.600-608. Consulta: 23 de julio de 2018

<http://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2015/01/Pediatr%C3%ADa-Integral-XVIII-9.pdf#page=12>

RODILLO, Elena

2015 “Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en adolescentes”. *Revista Médica Clínica Las Condes*. Santiago de Chile, volumen 26, no 1, p. 52-59. Consulta: 23 de julio de 2018

[https://ac.els-cdn.com/S0716864015000097/1-s2.0-S0716864015000097-main.pdf?\\_tid=5280c175-d240-469c-b841-071345bb63c0&acdnat=1532561042\\_ed1ad881f58e670ee55d4c7c988dd0eb](https://ac.els-cdn.com/S0716864015000097/1-s2.0-S0716864015000097-main.pdf?_tid=5280c175-d240-469c-b841-071345bb63c0&acdnat=1532561042_ed1ad881f58e670ee55d4c7c988dd0eb)

ROQUETA, Clara y Rosa ESTEVAN

2010 ” Dificultades pragmáticas en el trastorno específico del lenguaje. El papel de las tareas mentalistas”. *Psicothema*. Castellón, volumen 22, número 4, pp. 677-683. Consulta: 07 de agosto de 2018

<https://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/viewFile/8936/88>

[00](#)

SANTIUSTE, Víctor

1990 Teorías del lenguaje: implicaciones educativas. *Revista Complutense de Educación. Madrid*, volumen 1, número 3, pp. 435-450. Consulta: 10 de septiembre de 2017

<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9090330435A/18191>

SERVERA, Mateu

2005 “Modelo de autorregulación de Barkley aplicado al trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una revisión”. *Revista Neurológica*. Barcelona, volumen 40, número 6, pp. 358-368. Consulta 23 de julio de 2018.

<https://www.neurologia.com/articulo/2004364>

VAQUERIZO, Julián, F. ESTEVEZ y A. POZO

2005 “El lenguaje en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad: competencias narrativas”. *Revista de Neurología*. Barcelona, volumen 4, número 1, pp. 83-89. Consulta 7 de setiembre de 2018

<https://www.neurologia.com/articulo/2005382>

VAQUERIZO, Julián, F. ESTEVEZ y I. DIAZ-MAILLO

2006 “Revisión del modelo de alerta e intervención psicolingüística en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad”. *Revista Neurológica*. Barcelona, volumen 42, suplemento 2, pp. 53-61. Consulta 6 de setiembre de 2018

<https://www.neurologia.com/articulo/2005799>

YAÑEZ, Guillermina

2016 *Neuropsicología de los trastornos del neurodesarrollo*. México: El Manual Moderno, pp. 1-145

YGUAL, Amparo, Ana MIRANDA y José CERVERA

2000 “Dificultades en las dimensiones de forma y contenido del lenguaje en los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad”. *Revista Neurológica*. Barcelona, volumen 1, pp. 193-202. Consulta 7 de setiembre de 2018

<https://www.neurologia.com/articulo/2100030>

YGUAL, Amparo y Ana MIRANDA

2004 “Alteraciones del relato: los niños con TDAH”. *Revista Arbor*. Madrid, volumen 177, número 697, pp. 189 – 203. Consulta: 10 de octubre de 2017

<http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/623>





Anexo A

# CELF® 4

Clinical Evaluation of Language Fundamentals  
SPANISH EDITION

ELEANOR SEMEL, ELISABETH H. WIG, WAYNE A. SCORDE

## Folleto de registro 2 Ages 9-21

	Year	Month	Day
Date Tested			
Date of Birth			
Chronological Age			

Name \_\_\_\_\_  
 Address \_\_\_\_\_  
 Age \_\_\_\_\_ Sex  F  M Grade \_\_\_\_\_ School \_\_\_\_\_  
 Teacher \_\_\_\_\_  
 Examiner \_\_\_\_\_

Subtest Scaled Score	Core Language		Receptive Language		Expressive Language	Language Content			Language Memory		Working Memory
	9-12	13-21	9-12	13-21	9-21	9	10-12	13-21	9-12	13-21	9-21
Conceptos y siguiendo direcciones C&SD											
Recordando oraciones RO											
Formulación de oraciones FO											
Clases de palabras-Receptivo CP-R											
Clases de palabras-Expresivo CP-E											
Clases de palabras-Total CP-T											
Vocabulario expresivo VE											
Definiciones de palabras DP											
Entendiendo párrafos EP											
Repetición de números 1 or 2-Total RN-1											
Secuencias familiares 1 or 2 SF1, SF2											
Core Language Score and Indexes											
Sum of Subtest Scaled Scores											
Standard Score*											
Standard Score Points +/-											
Confidence Interval (____% Level)	95	90	75	70	75	80	85	90	95	90	85
Percentile Rank											
Percentile Rank Confidence Interval	95	90	75	70	75	80	85	90	95	90	85
	Core Language		Receptive Language		Expressive Language	Language Content			Language Memory		Working Memory

\*See Appendix E in Manual del examinador.

Score	CLS	RLI	ELI	LI	LM	WM
160	+	+	+	+	+	+
155	+	+	+	+	+	+
150	+	+	+	+	+	+
145	+	+	+	+	+	+
140	+	+	+	+	+	+
135	+	+	+	+	+	+
130	+	+	+	+	+	+
125	+	+	+	+	+	+
120	+	+	+	+	+	+
115	+	+	+	+	+	+
110	+	+	+	+	+	+
105	+	+	+	+	+	+
100	+	+	+	+	+	+
95	+	+	+	+	+	+
90	+	+	+	+	+	+
85	+	+	+	+	+	+
80	+	+	+	+	+	+
75	+	+	+	+	+	+
70	+	+	+	+	+	+
65	+	+	+	+	+	+
60	+	+	+	+	+	+
55	+	+	+	+	+	+
50	+	+	+	+	+	+
45	+	+	+	+	+	+
40	+	+	+	+	+	+

	Score 1	Score 2	Difference	Critical Value	Significant Difference (Yes/No)	Frequency in Standardization Sample	Statistically Significant Level
Receptive-Expressive Language Index*							.05/05
Language Content-Memory Index*							.05/05

\*See Tables 3.3-3.6 in Manual del examinador.

Notes:

**PsychCorp**  
 A brand of Harcourt Assessment, Inc.  
 To order, call: 1-800-211-8378

Copyright © 2008 by Harcourt Assessment, Inc.  
 All rights reserved. Printed in the United States of America.  
 8 8 7 8 9 1 0 - H - Q A B C D E

ISBN 015403634-2  
  
 9 780154 036342

## Conceptos y siguiendo direcciones (C&SD)



### Start Point

Ages 9–12 take Set 2 Demos and Trials and start at Item 12.

### Materials Needed

Manual de estímulos 1

### Repetitions

None



### Discontinue Rule

After 7 consecutive zero scores

**Special Considerations:** Wait until you are CERTAIN that the student has completed his or her response to each item before presenting the next item. Circle 1 for a correct response and 0 for an incorrect response.

### Set 2

#### Demo 1

Señala la pelota negra y la casa blanca.

Alternate for pelota: bola



#### Demo 2

Señala el carro pequeño y el zapato negro y grande. Ahora.

Alternate for carro: coche, auto, automóvil  
for pequeño: chiquito



### Response Key

1, 2, 3 = specified order of individual responses

★ = any order of response

and = both must be selected

#### Trial 1

Señala un carro y la manzana pequeña. Ahora.

Alternate for pequeño: chiquita



#### Trial 2

Señala el pez negro y grande y el zapato blanco. Ahora.



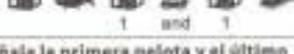
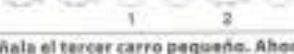
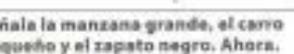
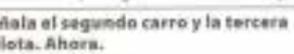
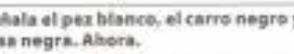
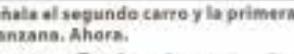
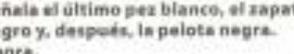
	Score
1. Señala las casas que están dentro de un círculo. Ahora.	
	1 0
2. Señala el carro que está en la línea de arriba. Ahora.	
	1 0
3. Señala la manzana que queda más cerca del carro. Ahora.	
	1 0
4. Señala el zapato que está al lado del pez. Ahora.	
	1 0
5. Señala la pelota que está entre las casas. Ahora.	
	1 0
6. Señala el pez que está adelante de la línea. Ahora.	
	1 0
7. Señala el carro que queda más lejos de la pelota. Ahora.	
	1 0

	Score
8. Señala los zapatos que están subrayados. Ahora.	
	1 0
9. Señala todos los dibujos menos las casas. Ahora.	
	1 0
10. Señala la casa al mismo tiempo que señales la pelota. Ahora.	
	1 0
11. Señala todos los dibujos que están en una línea. Ahora.	
	1 0
12. Señala el dibujo que no es ni una casa ni un carro. Ahora.	
	1 0
13. Señala todos los carros menos uno. Ahora.	
	1 0
14. Señala todas las casas menos una. Ahora.	
	1 0

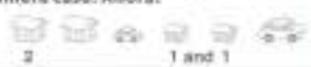
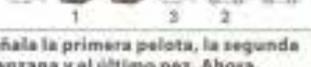
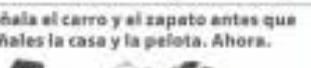
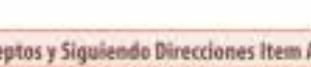
Conceptos y siguiendo direcciones continued on next page.

Conceptos y siguiendo direcciones (C&SD) *continued*

	Score
15. Señala la manzana mientras señalas el carro. 	1 0
16. Señala el pez en la línea de arriba y el zapato en la línea de abajo. Ahora. 	1 0
17. Antes de señalar el zapato, señala el pez. Ahora. 	1 0
18. No señales la pelota al menos que yo señale el carro. Ahora. (You point to the house and then to the car, and then the student must point to the ball.) 	1 0
19. Señala los carros que están separados por una manzana. Ahora. 	1 0
20. Señala la manzana después de señalar el zapato. Ahora. 	1 0
21. Señala la manzana después de señalar los carros. Ahora. 	1 0
22. Señala la manzana grande y luego señala el pez pequeño. Ahora. 	1 0
23. Señala el segundo pez. Ahora. 	1 0
24. Señala la última pelota en la línea. Ahora. 	1 0
25. Señala los carros grandes y luego señala la manzana pequeña. 	1 0
26. Señala la primera manzana y el zapato de en medio. Ahora. 	1 0

	Score
27. Señala el pez pequeño y blanco y el carro pequeño y negro. Ahora. 	1 0
28. Señala el zapato, la casa y la manzana. Ahora. 	1 0
29. Señala la pelota blanca que está al lado derecho del pez. Ahora. 	1 0
30. Señala la casa de en medio y el último zapato. Ahora. 	1 0
31. Señala el cuarto pez de color blanco. Ahora. 	1 0
32. Señala las casas que están separadas por el carro. Ahora. 	1 0
33. Señala la primera pelota y el último pez. Ahora. 	1 0
34. Señala el tercer carro pequeño. Ahora. 	1 0
35. Señala la manzana grande, el carro pequeño y el zapato negro. Ahora. 	1 0
36. Señala el segundo carro y la tercera pelota. Ahora. 	1 0
37. Señala el pez blanco, el carro negro y la casa negra. Ahora. 	1 0
38. Señala el segundo carro y la primera manzana. Ahora. 	1 0
39. Señala el último pez blanco, el zapato negro y, después, la pelota negra. Ahora. 	1 0

Conceptos y siguiendo direcciones (C&SD) *continued*

	Score		Score
40. Señala las dos casas que estén al lado derecho de un carro, luego señala la primera casa. Ahora.			1 0
41. Señala una manzana grande, el pez pequeño y la manzana negra y pequeña. Ahora.			1 0
42. Señala la cuarta pelota blanca y la primera pelota negra. Ahora.			1 0
43. Antes que señales el último pez, señala la primera casa y el primer carro. Ahora.			1 0
44. Señala la primera pelota, la segunda manzana y el último pez. Ahora.			1 0
45. Señala el carro y el zapato antes que señales la casa y la pelota. Ahora.			1 0
			Raw Score

Conceptos y Siguiendo Direcciones Item Analysis			
Concepts	Items		
Inclusion/exclusion	1 (dentro de un círculo), 8 (sobre todo), 9 (todos... menos), 11 (todos), 12 (ni... ni), 13 (todos... menos uno), 14 (todas... menos una), <b>16, 25, 26, 27, 28, 35, 37, 41, 42, 46, 50</b> (y)		
Location	1 (dentro), 2 (arriba), 3 (más cerca), 4 (al lado), 5 (entre), 7 (más lejos), <b>16</b> (arriba, abajo), 19 (separados), 29 (derecho), <b>32</b> (separadas), <b>40</b> (derecho), <b>47</b> (derecho)		
Sequence	6 (adelante de), 23 (segundo), 24 (último), <b>25</b> (luego), <b>26</b> (primera, en medio), 30 (en medio, último), 31 (cuarto), <b>32</b> (separadas), 33 (primera, último), 34 (tercer), 36 (segundo, tercera), 38 (segundo, primera), <b>39</b> (último), <b>40</b> (primera), <b>42</b> (cuarta, primera), <b>43</b> (último, primera, primer), 44 (primera, segunda, último), <b>48</b> (segundo, tercera), <b>49</b> (segunda, última, última)		
Condition	18 (al menos que)		
Temporal	10 (al mismo tiempo), 15 (mientras), 17 (antes), 20 (después), 21 (después), 22 (luego), <b>25</b> (luego), <b>30</b> (después), <b>40</b> (luego), <b>43</b> (antes), 45 (antes), <b>46</b> (antes), <b>47</b> (antes), <b>48</b> (después), <b>49</b> (después), <b>50</b> (después)		
Directions	Items 22-50		
	No Orientation	Serial Orientation	Left-Right Orientation
1-Level Command	32	23, 24, 31, 34	29
2-Level Command	22, 27	25, 26, 30, 33, 36, 38, 40, 42, 48	
3-Level Command	28, 35, 37, 41, 46	34, 43, 44, 49	47
4-Level Command	45, 50		40
Number of Modifiers	Items 22-50		
1	22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44		
2	27, 31, 34, 41, 42, 46, 48, 49, 50		

Note. Items in bold, colored type appear in more than one category.

## Recordando oraciones (RO)



### Start Point

Ages 9–11 start at Item 1. Ages 12–14 start at Item 4.  
Ages 15–21 start at Item 8. If the student does not pass the first 2 consecutive items, drop back to Item 1.

### Materials Needed

Manual del examinador

### Repetitions

None



### Discontinue Rule

After 6 consecutive zero scores

Circle 3 if the sentence is repeated exactly, circle 2 if there is one error, circle 1 if there are two or three errors, and circle 0 if there are four or more errors. Record errors by marking edits to the sentences, or write the incorrect response verbatim in the space provided. Refer to the Manual del examinador, chapter 2, for more information on how to use editing symbols.

Editing Symbols	deletion	termination	repetition	flag/puesta	addition	transporter	replacement	substitution
-----------------	----------	-------------	------------	-------------	----------	-------------	-------------	--------------

Trial 1 Mi hermana está en el sexto grado.

Trial 2 ¿Enseña lectura el señor López?

		0/0	1 error	2-3 errors	4+ errors
9-11	1. ¿No terminaron los niños la prueba?	3	2	1	0
	2. ¿Fue puesta la carta por correo?	3	2	1	0
	3. Esta nota fue enviada por mi maestra.	3	2	1	0
12-14	4. La bebita de Carmen jugó con la muñeca.	3	2	1	0
	5. Mi amigo no llevó su almuerzo a la escuela.	3	2	1	0
	6. ¿Se le olvidó al estudiante hacer su tarea?	3	2	1	0
	7. ¿Decidió la familia comprar un carro nuevo? Alternates for word: coche, auto, automóvil	3	2	1	0
15-21	8. Pedro no encontró al amigo que quería jugar con él.	3	2	1	0
	9. El gato que se sube a la mesa es el más travieso.	3	2	1	0
	10. María preparó la cena y luego lavó los platos.	3	2	1	0
	11. El niño sacó buenas notas y se pagó lo llevó de paseo.	3	2	1	0
	12. Ella decidió jugar básquetbol aunque le dolía la rodilla. Alternates for básquetbol: baloncesto	3	2	1	0
	13. El conejito café se comió todas las zanahorias en el jardín.	3	2	1	0
	14. Rosa quería comprarse el vestido, aunque no le quedaba bien.	3	2	1	0
	15. El desayuno y la cena fueron preparados por Papá.	3	2	1	0
	16. Los juguetes nuevos fueron donados por los niños y sus papás.	3	2	1	0
	17. El señor que trae el correo a mi casa es mi vecino.	3	2	1	0
	18. La ropa no fue doblada y guardada por los niños.	3	2	1	0
<b>Column Subtotals</b>					

## Recordando oraciones (RO) *continued*

	0/4	1 Error	2-3 Errors	4+ Errors
19. La niña que había perdido su sillón estaba muy triste.	3	2	1	0
20. Porque los niños están cansados, se van a acostar temprano.	3	2	1	0
21. El papá cortó madera, hizo un carrito y se lo regaló a su hijo.	3	2	1	0
22. Los niños no pudieron encontrar los obregos que su papá compró anoche.	3	2	1	0
23. El artista no pudo vender los cuadros que pintó el mes pasado.	3	2	1	0
24. El niño se bañó, se vistió, se desayunó y se fue a la escuela.	3	2	1	0
25. Los niños le mandaron flores a su abuelita, quien cumplió años el domingo.	3	2	1	0
26. Si Papá hubiera tenido dinero extra, nos habría llevado al cine.	3	2	1	0
27. La niña estaba alegre porque encontró su perro que se le había perdido.	3	2	1	0
28. Los compañeros le mandaron una tarjeta a la alumna que se enfermó ayer. <i>Alternate for mandaron: enviaron</i>	3	2	1	0
29. Antes que el gato fuera traído a casa, tuvieron que comprar comida.	3	2	1	0
30. Después que los niños cenaron, le pidieron a su papá permiso para ir afuera.	3	2	1	0
31. Después que hubieron jugado en la piscina, la mamá les pidió que se secaran.	3	2	1	0
32. Si los alumnos hubieran estudiado más, habrían sacado mejores notas.	3	2	1	0
<b>Column Subtotals</b>				
<b>Sum of Column Subtotals = Raw Score</b>				

Recordando Oraciones Item Analysis	
Category	Item
Active Declarative with	
Conjunction deletion	24
Coordination	10, 11, <b>18</b> , 21
Subordinate clause	12, 14, 20, 26, 29, 30, 31, 32
Relative clause	8, 9, 17, 19, <b>22</b> , <b>23</b> , 25, 27, 28
Verb phrase	4
Prepositional phrase	13
Negative	<b>1</b> , 5, 8, <b>16</b> , <b>22</b> , <b>23</b>
Interrogative	<b>1</b> , 2, 6, 7
Passive Declarative	3
Passive with coordination	15, 16, <b>18</b>

Note: Items in bold, colored type appear in more than one category.

## Formulación de oraciones (FO)



### Start Point

Ages 9–21 take Demo and Trials Set 2 and start at Item 1.

### Materials Needed

Manual de estímulos 1  
Tape recorder  
(optional)

### Repetitions

One allowed



### Discontinue Rule

After 6 consecutive  
zero scores

Write the student's responses VERBATIM in the spaces provided. Refer to chapter 2 in the Manual del examinador for scoring guidelines.

### Set 2

**Demo** diccionario *La niña está buscando una palabra en el diccionario.*

**Trial 1** leyendo \_\_\_\_\_

**Trial 2** cuando \_\_\_\_\_

	Score		
	2	1	0
1. niños	2	1	0
2. escuela	2	1	0
3. corriendo	2	1	0
4. la niña más pequeña Alternate for pequeña: chiquita	2	1	0
5. el animal más grande	2	1	0
6. por fin	2	1	0
7. rápidamente	2	1	0
8. comiendo	2	1	0
9. nunca	2	1	0
10. tercera	2	1	0
11. mejor	2	1	0
12. un vez de	2	1	0
13. mientras	2	1	0
14. antes	2	1	0
<b>Column Subtotals</b>			

## Formulación de oraciones (FO) *continued*

	Score		
	2	1	0
15. al mismo tiempo			
16. y			
17. aunque			
18. cualquier			
19. hasta que			
20. a menos que			
21. a pesar de que			
22. pero			
23. o			
24. tan pronto como			
25. sin embargo			
26. por lo tanto			
<b>Sum of Column Subtotals = Raw Score</b>			

Formulación de Oraciones Item Analysis	
Category	Items
Noun	1 (niños), 2 (escuela), <b>4</b> (la niña más pequeña/chiquita)
Verb	3 (corriendo), 8 (caminando)
Adjective	<b>4</b> (más pequeña), <b>5</b> (más grande), 10 (bueno), 18 (cualquier)
Adverb	6 (por fin), 7 (rápidamente), 9 (mucho), 11 (mejor)
Conjunctive Adverb	<b>12</b> (en vez de)
Conjunction	
Coordinating	16 (y), 22 (pero), 23 (o)
Subordinating	13 (mientras), 14 (antes), 17 (aunque), <b>20</b> (a menos que), <b>21</b> (a pesar de que)
Phrases	<b>4</b> (la niña más pequeña/chiquita), <b>5</b> (el animal más grande), <b>12</b> (en vez de), 15 (al mismo tiempo), 19 (hasta que), <b>20</b> (a menos que), <b>21</b> (a pesar de que), 24 (tan pronto como), 25 (sin embargo), 26 (por lo tanto)

Note: Items in bold, colored type appear in more than one category.

## Clases de palabras 2 (CP2, Ages 9–21)



### Start Point

Ages 9–21 start at item 1.

### Materials Needed

Manual del examinador

### Repetitions

One allowed



### Discontinue Rule

After zero scores on the first part of 6 consecutive items

**Receptive:** Circle the words that the student gives in response. Circle 1 for a correct pair and 0 for an incorrect pair. The correct choices are in color. Even if the student gives an incorrect word pair, present the second part of the item.

**Expressive:** Ask, *¿Cómo se relacionan las palabras \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_?* or *¿Por qué van juntas las palabras \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_?* Correct responses are listed. If the student's response is similar or close to one of the responses, circle it and score it as 1 point. If the student gives a response that is not listed, write it in the space provided.

### Demo

a) pes b) leche c) aleta d) aleta

Peces tienen aletas. Usan las aletas para nadar.

### Trial 1

a) oscuro b) caliente c) suave d) frío

Describen la temperatura o el clima.

### Trial 2

a) tener b) sentir c) dormir d) reír

Demuestran que algo es placentero o que son placenteros que siguen está feliz.

				Receptive Score	Expressive Score	
1.	a) silla	b) sofá	c) lápiz	d) papel	1 0	1 0
	Se uso el lápiz para escribir sobre el papel.					
2.	a) ventana	b) tenedor	c) plato	d) azul	1 0	1 0
	Se usan cuando se come.					
3.	a) escuela	b) piso	c) sol	d) carro	1 0	1 0
	Se usa la escuela para hacer el piso.					
4.	a) estudiante	b) avión	c) escuela	d) firma	1 0	1 0
	Un estudiante va a la escuela.					
5.	a) estampilla	b) correo	c) sobre	d) postal	1 0	1 0
	Alternates for <i>estampilla</i> : <i>francos</i> , <i>sellos</i> , <i>for</i> , <i>sellos</i> , <i>brifa</i> Se paga la estampilla al sobre. (Se usan para enviar cartas por el correo.)					
6.	a) lacte	b) hospital	c) enfermera	d) pan	1 0	1 0
	Alternates for <i>cave</i> : <i>coche</i> , <i>auto</i> , <i>automóvil</i> Una enfermera trabaja en un hospital.					
7.	a) tuitito	b) avión	c) pes	d) piloto	1 0	1 0
	Alternates for <i>comete</i> : <i>sardinas</i> Un piloto vuela el avión.					
8.	a) servilleta	b) cana	c) calcetín	d) zapato	1 0	1 0
	Alternates for <i>calcetín</i> : <i>media</i> Se usan en los pies.					
9.	a) refrigerador	b) cocina	c) piso	d) cocina	1 0	1 0
	Alternates for <i>refrigerador</i> : <i>nevera</i> El refrigerador va en la cocina.					
10.	a) jabón	b) puerta	c) toalla	d) espejo	1 0	1 0
	Alternates for <i>toalla</i> : <i>pañe</i> Se usan cuando uno se baña.					
11.	a) árbol	b) tijera	c) plástico	d) madera	1 0	1 0
	La madera viene de los árboles.					
12.	a) llave	b) metal	c) alfombra	d) plato	1 0	1 0
	Las llaves están hechas de metal.					
13.	a) libro	b) papel	c) libro	d) regla	1 0	1 0
	Los libros están hechos de papel.					
14.	a) corno	b) pala	c) lana	d) tierra	1 0	1 0
	Se usa la pala para excavar la tierra.					
<b>Receptive and Expressive Score Subtotals</b>						

## Clases de palabras 2 (CP2, Ages 9–21) *continued*

				Receptive Score	Expressive Score
15.	a) multiplicación	b) división	c) reverso	d) petateo	1 0
Se refieren a la matemática.					
16.	a) vela	b) parque	c) cara	d) espejo	1 0
Las velas están hechas de cera.					
17.	a) año	b) minuto	c) segundo	d) verano	1 0
Los segundos forman un minuto./Un minuto está formado por segundos.					
18.	a) fiesta	b) voló	c) catástrofe	d) celebración	1 0
Ocasiones cuando la gente se junta para celebrar algo.					
19.	a) suma	b) sustitución	c) área	d) resta	1 0
Se refieren a la matemática.					
20.	a) fiesta	b) concurso	c) competencia	d) estudio	1 0
Eventos en los cuales personas están compitiendo.					
21.	a) clase	b) concierto	c) debate	d) orquesta	1 0
Tienen que ver con tocar y escuchar música.					
22.	a) día	b) mañana	c) siglo	d) semana	1 0
Un día forma parte de una semana./Una semana está formada por días.					
23.	a) mucho	b) delgado	c) poco	d) sucio	1 0
Describen cuánto hay de algo./Cantidad.					
24.	a) separar	b) sufrir	c) ascender	d) elevarse	1 0
Significan ir hacia arriba.					
25.	a) mirando	b) escuchando	c) bailando	d) ensayando	1 0
Son sentidos/he hacen con partes del cuerpo.					
26.	a) liso	b) nada	c) todo	d) quieto	1 0
Describen cuánto hay de algo./Cantidad.					
<b>Receptive and Expressive Raw Scores</b>					
<b>Sum of Receptive + Expressive Raw Scores = CP2 Total Raw Score</b>					

Clases de Palabras 2 Item Analysis	
Category	Items
School Concepts	1 (lápiz, papel), 4 (estudiante, escuela), 15 (multiplicación, división), 19 (suma, resta)
Sports/Recreation	<b>10</b> (fiesta, celebración), 20 (concurso, competencia), 22 (concierto, orquesta)
Home	2 (terceros, platos), 3 (sillas, piso), 5 (estampilla, sobre), 9 (refrigerador, cocina), 10 (jabón, toalla), <b>11</b> (árbol, madera), 14 (pala, tierra)
Clothing	8 (calcetín, zapato)
Transportation	7 (avión, piloto)
Community	6 (hospital, enfermera), <b>18</b> (fiesta, celebración)
Materials	<b>11</b> (árbol, madera), 12 (llave, metal), 13 (papel, libro), 16 (vela, cera)
Time/Quantity	17 (minuto, segundo), 22 (día, semana), 23 (mucho, poco), 26 (nada, todo)
Verbs	24 (ascender, elevarse), 25 (mirando, escuchando)

Note: Items in bold, colored type appear in more than one category.

## Vocabulario expresivo (VE)



### Start Point

Age 9 starts at item 1.

### Materials Needed

Manual de estímulos 2

### Repetitions

One allowed.



### Discontinue Rule

After 8 consecutive zero scores

If the student's response appears in the 2- or 1-Point columns, circle it and the corresponding point value in the Score column. Circle 0 for an incorrect response. If the student's response is not listed, write it in the space provided, for scoring consideration later. See chapter 2 in the Manual del examinador for scoring guidelines for responses that are not listed.

### Demo

Mira este dibujo. Es un dibujo de un camión.

Alternata for correct: camioneta

### Trial 1

¿Qué es esto? un zapato

### Trial 2

¿Qué está haciendo ella? cortando

2 Points	1 Point	Score
1. leyeti	vendo el libro	2 1 0
2. un castillo		2 1 0
3. un periódico		2 1 0
4. una medalla	un collar de campeón	2 1 0
5. una estampilla, un sello, un timbre		2 1 0
6. un calendario, un almanaque	una fecha	2 1 0
7. un esqueleto, una momia	unos huesos del cuerpo	2 1 0
8. unos cronómetros, unos relojes	un "timer"	2 1 0
9. un pulpo		2 1 0
10. una tropa	un "tronco"	2 1 0
11. una ruta		2 1 0
12. una isla		2 1 0
13. una hipa		2 1 0
14. un violín	un instrumento musical	2 1 0
15. un equipo	unos jugadores, grupo de fútbol	2 1 0
16. un telescopio		2 1 0
<b>Raw Score Subtotal</b>		

## Vocabulario expresivo (VE) *continued*

2 Points	1 Point	Score
17. una suma, una adición		2 1 0
18. una palma, una palmera, un cocotero	un árbol de pita, árbol de coco	2 1 0
19. una flecha		2 1 0
20. un colmillo	un cuerno, un tarro	2 1 0
21. una veterinaria	una doctora de animales, doctora de mascotas	2 1 0
22. una aleta		2 1 0
23. un desierto		2 1 0
24. un termómetro		2 1 0
25. un juez		2 1 0
26. un escorpión, un alacrán	un insecto	2 1 0
27. una pirámide		2 1 0
28. una multiplicación	los sumos	2 1 0
29. una portería, un gol	net, una red, malla de soccer	2 1 0
<b>Raw Score</b>		

### Vocabulario Expresivo Item Analysis

Category	Items
Verbs	1 (leyendo)
Animals/Insects	9 (pulpo), 26 (escorpión)
Occupations	<b>21</b> (veterinaria), 25 (juez)
Part/Whole	<b>11</b> (rama), <b>10</b> (trompa), <b>20</b> (colmillo), <b>22</b> (aleta)
Sports	4 (medalla), <b>8</b> (cronómetros), 15 (equipos), <b>19</b> (flecha), 29 (portería)
Music	14 (violín)
Science	<b>6</b> (calendario), <b>7</b> (esqueleto), <b>10</b> (trompa), <b>11</b> (rama), 13 (lupa), 18 (telescopio), <b>20</b> (colmillo), <b>22</b> (aleta), <b>23</b> (desierto), <b>24</b> (termómetro)
Mathematics	<b>6</b> (calendario), <b>8</b> (cronómetros), 17 (suma), 28 (multiplicación)
Geography/Social Studies	2 (castillo), 12 (isla), 18 (palma), <b>19</b> (flecha), <b>23</b> (desierto), 27 (pirámide)
Medical	<b>7</b> (esqueleto), <b>21</b> (veterinaria), <b>24</b> (termómetro)
Communication	3 (periódico), 5 (estampilla)

Note: Items in bold, colored type appear in more than one category.

## Definiciones de palabras (DP)



### Start Point

Ages 10–21 start at Item 1.

### Materials Needed

Manual del examinador

### Repetitions

One allowed



### Discontinue Rule

After 2 consecutive zero scores

Record the student's response in the space provided. If a response is vague or incomplete, but you think the student is on the right track, you may prompt for a more complete response by saying, **Dime más.**

**Demo** La jirafa está allí.

**Trial 1** Mamá preguntó, "¿Te gustaría manivuelita en tu pan?"

**Trial 2** Abuela dijo: "Tú tienes tu cuarto bien ordenado."

	Score		Score
<p>1. <b>secreto</b> Mi hermanito dijo, "Yo tengo un secreto."</p> <hr/> <p>2 points: one of the following</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• algo oculto</li> <li>• algo no dicho al público</li> <li>• lo que no puedes decir</li> <li>• algo privado</li> </ul> <p>1 point: one of the following</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• algo que no quiere decir</li> <li>• an example (No quería decirle a mi mamá que rompí la ventana.)</li> </ul>	2 1 0	<p>3. <b>población</b> El visitante preguntó, "¿Cuál es la población de esta ciudad?"</p> <hr/> <p>2 points: one of the following</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• número de personas que habitan en un sitio</li> <li>• la cantidad de gente en un lugar o ciudad</li> <li>• un pueblo/una ciudad</li> </ul> <p>1 point: an example</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El censo recoge información acerca de la población.</li> </ul>	2 1 0
<p>2. <b>solución</b> El maestro le preguntó a los estudiantes, "¿Encontraron una solución?"</p> <hr/> <p>2 points: one of the following</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• una respuesta</li> <li>• resolver algo</li> <li>• resuelve un problema</li> </ul> <p>1 point: one of the following</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• arreglar algo</li> <li>• encontraras qué hacer</li> <li>• an example (A mi hermanito le dimos trabajo para tener dinero.)</li> </ul>	2 1 0	<p>6. <b>piano</b> María dijo, "Estoy aprendiendo a tocar el piano."</p> <hr/> <p>2 points: two of the following</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• instrumento de música/para tocar música</li> <li>• conjunto de cuerdas que vibran y producen notas</li> <li>• que posee teclas con diferentes sonidos</li> </ul> <p>1 point: one of the above</p>	2 1 0
<p>3. <b>obligatorio</b> El jefe dijo, "Esta es una junta obligatoria."</p> <hr/> <p>2 points: one of the following</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• algo que debes hacer</li> <li>• no es opcional</li> <li>• a fuerza/mandado</li> </ul> <p>1 point: an example</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• como mi mamá nos obliga a lavar los trajes</li> </ul>	2 1 0	<p>7. <b>voluntario</b> El presidente del club dijo, "Necesitamos un voluntario."</p> <hr/> <p>2 points: one of the following</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• una persona que se ofrece a hacer algo</li> <li>• cuando trabajas de gratis</li> <li>• algo que no es obligatorio</li> </ul> <p>1 point: an example</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mi mamá es una voluntaria en mi escuela.</li> </ul>	2 1 0
<p>4. <b>medalla</b> El general dijo, "¿Usted merece esta medalla?"</p> <hr/> <p>2 points: two of the following</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• un disco de metal con una inscripción</li> <li>• premio/recompensa</li> <li>• para señalar un logro/en una competencia</li> <li>• un reconocimiento</li> <li>• an example (Me dieron una cuando gané una carrera.)</li> </ul> <p>1 point: one of the above</p>	2 1 0	<p>8. <b>firma</b> El maestro dijo, "Tendrán que obtener la firma de sus padres."</p> <hr/> <p>2 points: two of the following</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribe tu nombre.</li> <li>• Se necesita en un documento importante</li> <li>• autorización, aprobación</li> <li>• an example (Mi mamá tuvo que poner su nombre en el papel de la escuela.)</li> </ul> <p>1 point: one of the above</p>	2 1 0
		<b>Subtotal</b>	

## Definiciones de palabras (DP) *continued*

	Score		Score
9. <b>concurante</b> El anunciador dijo, "¿Este es nuestro último concurante?"	2 1 0	13. <b>leyenda</b> Mi maestro dijo, "Este es una leyenda interesante."	2 1 0
<p>2 points</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>alguien/una persona que participa en una competencia o juego</li> </ul> <p>1 point: one of the following</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>un participante en una actividad</li> <li>alguien que concursa</li> <li>un participante</li> </ul>	2 1 0	<p>2 points</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>una guía/una llave para identificar lugares en un mapa</li> </ul> <p>2 points: two of the following</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>historia ficticia/historia antigua</li> <li>pesado de generación a generación en la cultura de una sociedad</li> <li>an example (como la leyenda de Popocatepetl e Iztaccíhuatl)</li> </ul> <p>1 point: one of the above</p>	2 1 0
10. <b>rutina</b> El jefe les dijo a los empleados, "Tenemos una rutina de cómo hacer el trabajo."	2 1 0	16. <b>explorador</b> El maestro de ciencias sociales dijo, "El fue un explorador famoso."	2 1 0
<p>2 points: two of the following</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>secuencia de acciones o trabajos</li> <li>un horario/algo que se repite (todos los días, semanas, etc.)</li> <li>un plan/una organización</li> <li>an example (En la clase de aeróbica hacemos los mismos pasos.)</li> </ul> <p>1 point: one of the above</p>	2 1 0	<p>2 points: two of the following</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>persona que viaja/busca/describe/investiga lugares nuevos/ cosas nuevas</li> <li>an example (Cristóbal Colón)</li> </ul> <p>1 point: one of the above</p>	2 1 0
11. <b>desierto</b> El piloto dijo, "Estamos volando sobre un desierto."	2 1 0	17. <b>protesta</b> El reportero dijo, "La multitud se reunió para hacer una protesta."	2 1 0
<p>2 points: two of the following</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>lugar donde hay mucha arena</li> <li>lugar donde no hay vegetación</li> <li>lugar donde no hay mucha lluvia</li> </ul> <p>1 point: one of the above</p>	2 1 0	<p>2 points: two of the following</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>una operación/una huelga</li> <li>objeción/queja/no está de acuerdo/reclamar</li> <li>acción recomendada para resolver un problema/para encontrar una solución</li> <li>pelea algo</li> <li>an example (cuando alguien piensa que algo no es justo en el trabajo)</li> </ul> <p>1 point: one of the above</p>	2 1 0
12. <b>trompeta</b> El músico dijo, "Esta fue mi primera trompeta."	2 1 0	18. <b>siglo</b> El reportero dijo, "Estas son las noticias más importantes del siglo."	2 1 0
<p>2 points: two of the following</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>instrumento de música/toca música</li> <li>tiene teclados/un teclado</li> <li>puede soplar</li> </ul> <p>1 point: one of the above</p>	2 1 0	<p>2 points: one of the following</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>cien años</li> <li>una época</li> <li>mucha tiempo</li> </ul> <p>1 point: cien</p>	2 1 0
13. <b>recibo</b> El mesero dijo, "Aquí está su recibo."	2 1 0	19. <b>biografía</b> El bibliotecario dijo, "Esta es una biografía buena."	2 1 0
<p>2 points: two of the following</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>para comprobar/clar evidencias/confirma</li> <li>de un pago/de la cantidad de un gasto</li> <li>un "bill"</li> <li>lo que te di cuanto te gastaste</li> </ul> <p>1 point: one of the above</p>	2 1 0	<p>2 points: two of the following</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>an escrito/un libro/una historia</li> <li>sobre la vida de una persona</li> <li>escrita por alguien más</li> <li>an example (un libro sobre César Chávez)</li> </ul> <p>1 point: one of the above</p>	2 1 0
14. <b>fertilizante</b> El campesino dijo, "Necesitamos aplicar fertilizante."	2 1 0	<b>Subtotal</b>	2 1 0
<p>2 points: two of the following</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>químico/vitamina</li> <li>pone en la tierra/ponen en las plantas</li> <li>para que las plantas crezcan rápido</li> </ul> <p>1 point: one of the above</p>	2 1 0	<b>Definiciones de palabras continued on next page.</b>	

## Definiciones de palabras (DP) *continued*

	Score		Score
20. <b>recomendar</b> La bibliotecaria dijo, "Te recomiendo que leas este libro."		24. <b>pacto</b> Los amigos se dijeron uno al otro, "¿Hagamos un pacto?"	
_____		_____	
_____		_____	
2 points: two of the following		2 points: one of the following	
• dar una aprobación/sugerencia/consejo		• un acuerdo	
• quien es la persona apropiada para hacer algo específico		• una unión	
• un ejemplo (cuando se dice que alguien es bueno para hacer algo)		• un contrato	
• una alianza		• un trato	
1 point: one of the above	2 1 0	1 point: one of the following	
21. <b>evaporación</b> El cocinero dijo, "Cubre la olla para prevenir evaporación."		• un compromiso	
_____		• una promesa	
_____		• un ejemplo (Mi amigo y yo hicimos un pacto de ser amigos siempre.)	2 1 0
2 points: both of the following		25. <b>tolerancia</b> El dueño de propiedad dijo, "Tengo poca tolerancia para las fiestas."	
• agua		_____	
• convierte en un gas/transforma en humo		_____	
1 point: an example		2 points: one of the following	
• cuando hace mucho calor afuera, el agua se desaparece	2 1 0	• paciencia	
22. <b>compensación</b> El trabajador dijo, "Estoy contento con mi compensación."		• aguantar cosas	
_____		• soportar algo o a alguien que te molesta	
_____		• aceptación	
2 points		1 point: an example	
• recompensa		• Debo tolerar a mi hermana cuando ella me molesta.	2 1 0
• remuneración		26. <b>optimismo</b> Le dije a mi amigo, "Me gusta tu optimismo."	
• remediar/rectificar una mala situación		_____	
2 points: two of the following		_____	
• salario/pago/dinero		2 points: one of the following	
• por servicios		• como ser positivo	
• dinero		• pensar en cosas buenas	
• un ejemplo (cuando le das dinero a alguien por algún daño)		• tiene esperanza	
1 point: one of the above	2 1 0	1 point: one of the following	
23. <b>sequía</b> El campesino dijo, "Estoy preocupado por la sequía."		• una manera de ver las cosas	
_____		• actitud	
_____		• un ejemplo (El hombre nunca perdió la esperanza de ser rescatado.)	2 1 0
2 points: two of the following			
• periodo prolongado/larga duración			
• sin ninguna lluvia/tiempo seco			
• escasez de agua/falta de agua			
1 point: one of the above	2 1 0		
		<b>Subtotal</b>	
		<b>Sum of Subtotals = Raw Score</b>	

### Definiciones de Palabras Item Analysis

Category	Item
Science	2 (solución), 11 (desierto), 14 (fertilitante), 21 (evaporación), 23 (sequía)
Social Studies	3 (obligatorio), 5 (población), 7 (voluntario), 10 (rutina), 16 (explorador), 17 (promesa), 18 (siglo), 24 (pacto), 25 (tolerancia)
Language/Literature/Art	1 (secreto), 4 (medalla), 6 (giro), 12 (trompeta), 13 (leyenda), 19 (biografía), 20 (recomendar), 26 (optimismo)
World/Community Knowledge	8 (firma), 9 (concurrente), 15 (recibo), 22 (compensación)

## Entendiendo párrafos (EP)



### Start Point

Ages 9–21 take the Trial Paragraph and three age-appropriate paragraphs.

### Materials Needed

Manual del examinador

### Repetitions

No repetitions of paragraphs. One repetition of each question is allowed.



### Discontinue Rule

None—administer all three paragraphs indicated for each age.

**How to Read Response Choices:** A slash (/) indicates that either word or phrase is correct (see Trial Paragraph, Item 1).

Circle 1 for a correct response and 0 for an incorrect response. For an ambiguous, but possibly correct response, probe once with *¿Me puedes decir más?*

### Trial Paragraph

#### Una reunión feliz

A las 10 de la mañana toda la familia estaba en el aeropuerto esperando a la abuela. Era la madre de la mamá de Mercedes. Todos estaban felices porque hacía mucho tiempo que no se veían. De pronto anunciaron la llegada del vuelo de la abuela. Unos cuantos minutos después, vieron que se estaba acercando a ellos una señora dulce y sonriente, cargando un montón de regalos.

- |   |   |
|---|---|
| 1. (MI) ¿De qué trata la historia, o qué pasó en el aeropuerto? | Venía la abuela de visita; la familia fue al aeropuerto para recoger a la abuelita. |
| 2. (DI) ¿Quién venía de visita?                                 | La abuelita de Mercedes; la abuelita.   |
| 3. (SI) ¿Qué pasó antes que ellos vieran a la abuela?           | Anunciaron la llegada del vuelo.  |
| 4. (I) ¿Para quién son los regalos que trae la abuela?          | Para Mercedes; para la familia.   |
| 5. (P) ¿Qué va a hacer la familia ahora?                        | Van a celebrarlo; van a regresar a la casa.   |

### Test Paragraphs

Present the three test paragraphs that are appropriate for the student's age. Introduce each paragraph by saying, **Escucha cuidadosamente lo que voy a leer. Solamente puedo decir la historia una vez. Después, te voy a hacer preguntas acerca de la historia.** Read each title and test paragraph at a conversational level and rate, and then read the associated questions. You may read the test paragraphs only once. However, you may present the questions a second time if the student asks for a repetition or fails to respond to the question within 30 seconds.

#### Entendiendo Párrafos Item Analysis

Abbreviation	Category	Ages 9–10	Ages 11–12	Ages 13–14	Ages 15–21
MI	Main idea	1, 6, 11	1, 6, 11	1, 6, 11	4, 6, 13
DI	Details	2, 7, 13	2, 8, 12	2, 7, 12	1, 8, 11
S	Sequence	3, 8, 12	4, 7, 13	4, 13	2, 7, 14
I	Inference	4, 9, 14	3, 9, 14	3, 8, 9, 14	3, 9, 12
P	Prediction	5, 10, 15	5, 10, 15	5, 10, 15	5, 10, 15

Entendiendo párrafos continued on next page.

## Entendiendo párrafos (EP) *continued*



Ages 9–10

### 1. Ricardo y la lagartija

Ricardo estaba esperando el autobús cuando vio correr una lagartija en la banqueta. Como iba para la escuela, apuró la lagartija, se la metió en el bolsillo y se subió al autobús. Cada ratito tocaba su bolsillo para asegurarse de que la lagartija todavía estaba allí. En el salón de clases le entregó su tarea a su maestra. Cuando regresó a su asiento le dijo a César: “¿Sabes lo que encontré?” Metió la mano en su bolsillo pero ¡no encontró la lagartija! Inmediatamente se escucharon gritos al frente del salón.

Ateneate los autobús: guáguo, camión; for una lagartija: un lagartija; for banqueta: acera

	Score
1. (L1) ¿De qué se trata la historia? Ricardo llevó una lagartija a la escuela.	1 0
2. (D) ¿Dónde encontró Ricardo la lagartija? En la banqueta/en la parada del autobús.	1 0
3. (S) ¿Qué hizo Ricardo cuando encontró la lagartija? Se metió la lagartija en el bolsillo/la guardó.	1 0
4. (T) ¿Por qué se oían gritos en el salón? Alguien vio la lagartija en el salón/le tenían miedo a la lagartija.	1 0
5. (P) ¿Qué crees que va a pasar con la lagartija? Se va a escapar/se va a fugar/sí/no la va a agarrar/se va a esconder en su autobús/la maestra va a hacer que Ricardo la lleve afuera/Ricardo la va a buscar.	1 0

### 2. Las tareas caseras de Sonia

Sonia estaba muy apurada. Su mamá le pidió que limpiara los marcos de las fotografías y quería terminar pronto para poder salir a jugar con sus amigos. Comenzó a sacar los marcos que estaban en el cuarto de su mamá cuidadosamente. Luego, siguió con los de la sala y ya sólo le faltaba la foto grande. Esa foto era la única fotografía de sus bisabuelos que quedaba en la familia y su mamá lo guardaba como un tesoro. Sonia buscó la foto de la pared y la puso al borde de la mesa para buscar el limpiador. En eso, cuando dio la vuelta la vio desbalancearse.

	Score
6. (M) ¿Qué estaba haciendo Sonia para ayudar a su mamá? Limpiando las fotos.	1 0
7. (D) ¿Por qué tenía tanta prisa? Quería salir a jugar.	1 0
8. (S) ¿Qué cuarto limpió primero? El cuarto de su mamá.	1 0
9. (T) ¿Por qué tuvo Sonia que bajar la foto de la pared? No podía alcanzar la parte de arriba de la foto mientras estaba colgada en la pared/estaba muy alta.	1 0
10. (P) ¿Qué le pasó a la foto de los bisabuelos? Se va a caer/Sonia la va a sostener/ya la agarró.	1 0

### 3. Los terremotos

Un terremoto es un inesperado temblor de la tierra. Algunos terremotos son pequeños y duran sólo unos segundos; otros terremotos son muy fuertes y pueden causar mucho daño. Los científicos pueden medir qué tan fuerte es un terremoto. La escala Richter es un número entre 1 y 9. Un terremoto con la medida de 1 es un terremoto pequeño. Un terremoto con una medida de 6 o más en la escala Richter puede causar que se caigan edificios, que se quiebren puentes y que se abra la tierra. Puede causar mucho daño y lastimar a mucha gente.

	Score
11. (M) ¿De qué se trata este párrafo? Terremotos.	1 0
12. (S) ¿Qué podría pasar después de un fuerte terremoto? Se pueden caer edificios/se pueden quebrar/romper puentes/se puede abrir la tierra/gente se puede lastimar.	1 0
13. (D) ¿Qué escala se usa para medir un terremoto? La escala Richter/escala de 1 a 9.	1 0
14. (T) ¿Por qué se caen edificios durante un terremoto fuerte? Tiembra la tierra/se abre la tierra.	1 0
15. (P) ¿Qué crees que pasaría si es sólo un terremoto leve? Tiembra un poco la tierra/no ocurriría mucho daño.	1 0

4-W



Ages 9–10 Raw Score

## Conocimiento fonológico (CF)



**Start Point**  
Ages 9–12 start at  
Item 1.

**Materials Needed**  
Manual del examinador

**Repetitions**  
One allowed—demonstrate tapping  
or clapping if necessary.



**Discontinue Rule**  
After 4 zero scores in each of  
three consecutive item sets

Circle I for a correct response and II for an incorrect response.

	Score	
<b>A. Syllable Blending [a rroz]</b>		
1. bo rón	1 0	/5
2. ta ra	1 0	
3. bi ci clé ra	1 0	
4. fri jó les	1 0	
5. ca mí se ra	1 0	
<b>B. Initial Phoneme Identification [lépiz]</b>		
1. así	1 0	/5
2. macho	1 0	
3. feliz	1 0	
4. pan	1 0	
5. doctor	1 0	
<b>C. Syllable Segmentation [pera]</b>		
1. verde (2)	1 0	/5
2. música (3)	1 0	
3. así (1)	1 0	
4. enfermera (4)	1 0	
5. mariposa (4)	1 0	
<b>D. Medial Phoneme Identification [sad]</b>		
1. así	1 0	/5
2. pan	1 0	
3. así	1 0	
4. dar	1 0	
5. las	1 0	
<b>E. Final Phoneme Identification [son]</b>		
1. tren	1 0	/5
2. azul	1 0	
3. leer	1 0	
4. pared	1 0	
5. azúcar	1 0	
<b>F. Syllable Deletion [heche]</b>		
1. grito	1 0	/5
2. beisbol	1 0	
3. árbol	1 0	
4. jabón	1 0	
5. mamá	1 0	
<b>G. Three Syllable</b>		
1. girasol	1 0	/5
2. mamá	1 0	
3. corcheta	1 0	
4. mandera	1 0	
5. pimiento	1 0	
<b>Subtotal</b>		/15

	Score	
<b>H. Final Syllable</b>		
1. pica(flor)	1 0	/5
2. cama(ron)	1 0	
3. arbol(es)	1 0	
4. patata(dor)	1 0	
5. vesta(nal)	1 0	
<b>I. Phoneme Segmentation [va]</b>		
1. él (2)	1 0	/5
2. mar (3)	1 0	
3. boca (4)	1 0	
4. así (4)	1 0	
5. madre (5)	1 0	
<b>J. Initial Phoneme Substitution [imapa itó]</b>		
1. llazo (v)	1 0	/5
2. villa (m)	1 0	
3. casa (m)	1 0	
4. góndola (n)	1 0	
5. llena (s)	1 0	
<b>K. Initial Phoneme Deletion [b/esa]</b>		
1. luna	1 0	/5
2. (ar)arco	1 0	
3. (pa)la	1 0	
4. (lo)pa	1 0	
5. (fir)io	1 0	
<b>Subtotal</b>		/20
<b>Raw Score</b>		/35
<b>Criterion Score for Age</b> <small>(See Appendix C in the Manual del examinador.)</small>		M / DNM

## Asociación de palabras (AP)



### Start Point

Ages 9–21 start at Item 1.



### Materials Needed

Manual del examinador  
Stopwatch

### Repetitions

One allowed



### Discontinue Rule

None—administer all items.

Allow the student 60 seconds to respond to each item. Write the student's response in the spaces provided. Refer to chapter 4 in the Manual del examinador for scoring guidelines.

**Trial** Te voy a mencionar diferentes lugares donde puede ir la gente. Por ejemplo, la gente puede ir al parque, a la tienda, etc. Ahora te toca a ti. Acuérdate de nombrar los lugares donde puede ir la gente lo más rápido que puedas porque sólo tienes un minuto.

1. Menciona algunas cosas que come la gente. Tienes un minuto. Por ejemplo, puedes decir pan o manzanas. Ahora te toca a ti. Acuérdate de nombrarlas lo más rápido que puedas porque sólo tienes un minuto.

**Subtotal**

2. Nombra todos los animales que puedas. Tienes un minuto. Por ejemplo, puedes decir perro o tigre. Ahora te toca a ti. Acuérdate de nombrarlos lo más rápido que puedas porque sólo tienes un minuto.

**Subtotal**

3. Menciona algunas cosas que usa la gente para vestir. Tienes un minuto. Por ejemplo, puedes decir zapatos o pantalones. Ahora te toca a ti. Acuérdate de nombrarlas lo más rápido que puedas porque sólo tienes un minuto.

**Subtotal**

**Raw Score**

(See Appendix E in the Manual del examinador.)

**Criterion Score for Age**

**M / DNM**

## Repetición de números 1 (RN1, Ages 9–16)



### Start Point

Ages 9–16 start with Numbers Forward Item 1.

### Materials Needed

Manual del examinador

### Repetitions

Repeat the directions if necessary. Do not repeat the items.



### Discontinue Rule

Discontinue testing after zero score on both parts (a & b) of an item.

Administer both the Forward and the Backward portions of this subtest. If the student discontinues an Forward, begin administration of the Backward portion.

Record the student's response VERBATIM for each item. Circle 1 for each correctly recalled sequence and 0 for each incorrectly recalled sequence.

Forward (Ages 9–16)		
Item	Response	Score
1. a. 3-3		1 0
b. 7-2		1 0
2. a. 2-8-6		1 0
b. 6-3-4		1 0
3. a. 6-2-5-8		1 0
b. 2-4-1-7		1 0
4. a. 9-5-1-4-8		1 0
b. 5-8-2-1-6		1 0
5. a. 4-7-8-1-6-3		1 0
b. 7-3-9-8-6-4		1 0
6. a. 6-1-7-4-2-3-8		1 0
b. 9-3-8-6-5-1-2		1 0
7. a. 5-3-8-7-2-1-6-4		1 0
b. 2-4-9-5-7-1-6-5		1 0
8. a. 1-6-4-3-9-7-2-8-3		1 0
b. 4-5-2-3-8-8-9-7-1		1 0
<b>Forward Raw Score</b>		

Backward (Ages 9–16)			
Item	Correct Response	Response	Score
1. a. 3-8	(8-3)		1 0
b. 7-4	(4-7)		1 0
2. a. 4-8-3	(3-8-4)		1 0
b. 3-6-8	(8-6-3)		1 0
3. a. 3-2-9-6	(6-9-2-3)		1 0
b. 8-3-4-9	(9-4-3-8)		1 0
4. a. 4-7-1-5-3	(3-5-1-7-4)		1 0
b. 9-2-7-5-8	(8-5-7-2-9)		1 0
5. a. 1-6-6-9-3-2	(2-5-9-6-8-1)		1 0
b. 3-4-8-9-7-1	(1-7-9-6-4-3)		1 0
6. a. 8-2-5-4-9-3-2	(2-3-9-4-5-2-8)		1 0
b. 4-1-5-8-7-2-9	(9-2-7-8-5-1-4)		1 0
7. a. 6-8-9-5-1-2-8-3	(3-6-2-1-5-9-8-6)		1 0
b. 3-2-1-8-7-5-9-4	(4-9-5-7-8-1-2-3)		1 0
<b>Backward Raw Score</b>			
<b>RN1 Total Raw Score</b>			

## Secuencias familiares 1 (SF1, Ages 9–16)

 <b>Start Point</b> Ages 9–16 start at item 1.	 <b>Materials Needed</b> Manual del examinador Stopwatch	<b>Repetitions</b> Repeat the directions if necessary. Do not repeat the items.	 <b>Discontinue Rule</b> Discontinue after 4 consecutive scores of zero.
--	---	---	--

For each item, cross out any elements omitted and write in any elements said in the wrong sequence. Record the response time for each item in seconds in the column marked Time, circle the number of errors in the column marked Errors, and circle the corresponding score in the column marked Accuracy Score. Circle 0 if the student gives no response. If the student makes an error within a sequence, but subsequent responses are consistent within the new sequence, count it as only one error.

**Bonus Points:** Only items that receive a score of 3 points may be awarded Bonus Points. Circle the number of Bonus Points that correspond to the response time in seconds (e.g., 5+ means the student took 5 or more seconds to respond).

	Time	Errors	Accuracy Score	Bonus Points	Item Score
1. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	3+ 2 1 1 2 0 3	0 1 2 3	(1+) 1 2 3 4	(1+) 2 3 4	7 6 5 4 3 2 1 0
2. A B C D E F G H I   K L M N O P Q R S T U V W X Y Z	3+ 2 1 1 2 0 3	0 1 2 3	(1+) 1 2 3 4	(1+) 2 3 4	7 6 5 4 3 2 1 0
3. domingo lunes martes miércoles jueves viernes sábado	3+ 2 1 1 2 0 3	0 1 2 3	(1+) 1 2 3 4	(1+) 2 3 4	7 6 5 4 3 2 1 0
4. 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	3+ 2 1 1 2 0 3	0 1 2 3	(1+) 1 2 3 4	(1+) 2 3 4	7 6 5 4 3 2 1 0
5. 20 19 18 17 16 15 14 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	3+ 2 1 1 2 0 3	0 1 2 3	(1+) 1 2 3 4	(1+) 2 3 4	7 6 5 4 3 2 1 0
6. domingo sábado viernes jueves miércoles martes lunes	3+ 2 1 1 2 0 3	0 1 2 3	(1+) 1 2 3 4	(1+) 2 3 4	7 6 5 4 3 2 1 0
7. enero febrero marzo abril mayo junio julio agosto septiembre octubre noviembre diciembre	3+ 2 1 1 2 0 3	0 1 2 3	(1+) 1 2 3 4	(1+) 2 3 4	7 6 5 4 3 2 1 0
8. 1 3 5 7 9 11 13 15	3+ 2 1 1 2 0 3	0 1 2 3	(1+) 1 2 3 4	(1+) 2 3 4	7 6 5 4 3 2 1 0
<b>Subtotal</b>					

## Secuencias familiares 1 (SF1, Ages 9–16) *continued*

	Time	Errors	Accuracy Score	Response Time in Seconds	+ Bonus Points	=	Item Score
9. 0 4 8 12 16 20 24 28 32 36 40	3+	0					
	2	1					
	1	2					
	0	3		0-4"	(4-21)"	(21-37)"	(37-47)"
				1	2	3	4
							7 6 5 4 3 2 1 0
10. 0 8 12 18 24 30 36 42 48 54 60	3+	0					
	2	1					
	1	2					
	0	3		0-4"	(4-21)"	(21-37)"	(37-47)"
				1	2	3	4
							7 6 5 4 3 2 1 0
11. diciembre noviembre octubre septiembre agosto julio junio mayo abril marzo febrero enero	3+	0					
	2	1					
	1	2					
	0	3		0-4"	(4-21)"	(21-37)"	(37-47)"
				1	2	3	4
							7 6 5 4 3 2 1 0
12. A1 B2 C3 D4 E5 F6 G7 H8 I9 J10 K11 L12 M13 N14 O15 P16 Q17 R18 S19 T20 U21 V22 W23 X24 Y25 Z26	3+	0					
	2	1					
	1	2					
	0	3		0-4"	(4-21)"	(21-37)"	(37-47)"
				1	2	3	4
							7 6 5 4 3 2 1 0
							<b>Raw Score</b>

## Secuencias familiares 2 (SF2, Ages 17–21)

 <b>Start Point</b> Ages 17–21 start at Item 1.	 <b>Materials Needed</b> Manual del examinador Stopwatch	<b>Repetitions</b> Repeat the directions if necessary. Do not repeat the items.	 <b>Discontinue Rule</b> Discontinue after 4 consecutive scores of zero.
---	---	---	--

For each item, cross out any elements omitted and write in any elements said in the wrong sequence. Record the response time for each item in seconds in the column marked Time, circle the number of errors in the column marked Errors, and circle the corresponding score in the column marked Score. Circle 0 if the student gives no response. If the student makes an error within a sequence, but subsequent responses are consistent within the new sequence, count it as only one error.

**Bonus Points:** Only items that receive a score of 2 points may be awarded Bonus Points. Circle the number of Bonus Points that corresponds to the response time in seconds (e.g., 5+ means the student took 5 or more seconds to respond).

	Time	Errors	Accuracy Score	Response Time in Seconds	+ Bonus Points	=	Item Score
1. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20	2+	0					
	1	1					
	0	2		0-4"	(4-21)"	(21-37)"	(37-47)"
				0	1	2	3
							5 4 3 2 1 0
2. A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z	2+	0					
	1	1					
	0	2		0-4"	(4-21)"	(21-37)"	(37-47)"
				0	1	2	3
							5 4 3 2 1 0
3. domingo lunes martes miércoles jueves viernes sábado	2+	0					
	1	1					
	0	2		0-4"	(4-21)"	(21-37)"	(37-47)"
				0	1	2	3
							5 4 3 2 1 0
4. enero febrero marzo abril mayo junio julio agosto septiembre octubre noviembre diciembre	2+	0					
	1	1					
	0	2		0-4"	(4-21)"	(21-37)"	(37-47)"
				0	1	2	3
							5 4 3 2 1 0
							<b>Subtotal</b>

Secuencias familiares 2 *continued on next page.*

## Clasificación Pragmática (CLP)

Lea cada ítem y encierre en un círculo el número (o palabra) que mejor describa cuán seguido demuestra el estudiante cada habilidad (1 = nunca, 2 = a veces, 3 = a menudo, 4 = siempre). Si nunca se ha observado esa habilidad encerrar NO (de "no observado") en un círculo. Si la habilidad no es apropiada para ese estudiante, ya sea por aspectos culturales o algún otro motivo, encerrar NA (de "no apropiado") en un círculo. Califique los ítems si recuerda ocasiones en las que el estudiante haya demostrado la conducta indicada, aunque no necesariamente haya observado esa conducta el mismo día en que complete esta forma.

Si está calificando una habilidad de dos partes (por ejemplo: el ítem 11, pregunta por/responde a) y piensa que la conducta del estudiante no es consistente con ambas partes, encierre en un círculo la habilidad que está calificando (por ejemplo: pregunta por).

Habilidades Rituales y Conversacionales El estudiante	Nunca	A veces	A menudo	Siempre	No observado	No apropiado
1. realiza/responde a los saludos de otros	1	2	3	4	NO	NA
2. realiza/responde a las despedidas de los otros	1	2	3	4	NO	NA
3. comienza/termina conversaciones (cara a cara, por teléfono, etc.) de manera apropiada	1	2	3	4	NO	NA
4. sigue las reglas para tomar turnos en el aula o en las interacciones sociales	1	2	3	4	NO	NA
5. mantiene el contacto visual, la postura apropiada del cuerpo durante las conversaciones	1	2	3	4	NO	NA
6. introduce temas apropiados de conversación	1	2	3	4	NO	NA
7. mantiene los temas usando estrategias apropiadas (por ejem: asiente, responde con "hm..." o "pues",	1	2	3	4	NO	NA
8. hace contribuciones relevantes al tema durante las conversaciones/discusiones	1	2	3	4	NO	NA
9. realiza preguntas apropiadas durante las conversaciones y las discusiones	1	2	3	4	NO	NA
10. evita usar información repetitiva/redundante	1	2	3	4	NO	NA
11. realiza/responde a pedidos de clarificación durante las conversaciones	1	2	3	4	NO	NA
12. ajusta/modifica su lenguaje basado en la situación comunicativa (interlocutores, tópico, lugar, etc.)	1	2	3	4	NO	NA
13. utiliza el lenguaje (o jerga) de sus pares de manera apropiada	1	2	3	4	NO	NA
14. cuenta/entiende chistes/historias que son apropiadas para la situación	1	2	3	4	NO	NA
15. demuestra un apropiado sentido del humor durante las situaciones comunicativas	1	2	3	4	NO	NA
16. se une o deja una interacción comunicativa en progreso de manera adecuada	1	2	3	4	NO	NA
17. participa/interactúa apropiadamente en actividades grupales estructuradas	1	2	3	4	NO	NA
18. participa/interactúa apropiadamente en actividades grupales no estructuradas	1	2	3	4	NO	NA
19. utiliza otros medios de comunicación (correo electrónico, teléfono, etc.) apropiadamente	1	2	3	4	NO	NA
20. responde a las presentaciones y presenta a otros	1	2	3	4	NO	NA
21. utiliza estrategias apropiadas para llamar la atención	1	2	3	4	NO	NA
22. usa estrategias apropiadas para responder a las interrupciones e interrumpir a otros	1	2	3	4	NO	NA
<b>Pidiendo, dando y respondiendo a la información</b>						
23. da/pide instrucciones usando un lenguaje apropiado	1	2	3	4	NO	NA
24. da/pide la hora de los eventos	1	2	3	4	NO	NA
25. da/pide razones y causas para las acciones/condiciones/elecciones	1	2	3	4	NO	NA
26. pide ayuda a otros de manera apropiada	1	2	3	4	NO	NA
27. ofrece ayudar a otros de manera apropiada	1	2	3	4	NO	NA
28. da/responde a los consejos o sugerencias de manera apropiada	1	2	3	4	NO	NA
29. pide permiso a otros cuando lo necesita	1	2	3	4	NO	NA
30. se pone de acuerdo o se opone utilizando un lenguaje apropiado	1	2	3	4	NO	NA
31. pide aclaraciones si está confundido o si la situación no es clara	1	2	3	4	NO	NA
32. acepta/rechaza invitaciones apropiadamente, usando un lenguaje apropiado	1	2	3	4	NO	NA
33. inicia/responde a negociaciones verbales y no verbales apropiadamente	1	2	3	4	NO	NA
34. hace recordar a otros /responde a los recordatorios de otros apropiadamente	1	2	3	4	NO	NA
<b>Puntaje Subtotal</b>						

Protocolo adaptado CELF – 4, 2010

E. Huerta, C. Salas, G. Zapata

35. pide a otros que cambien sus acciones/estados de apropiadamente (por favor mútvefe, para de aplaudir.	1	2	3	4	NO	NA
36. pide disculpes/acepta disculpas de otros de manera apropiada	1	2	3	4	NO	NA
37. responde apropiadamente cuando se le pide que cambie sus acciones (rechazando o aceptando)	1	2	3	4	NO	NA
38. responde a la provocación, la ira, el fracaso, la desilusión apropiadamente	1	2	3	4	NO	NA
39. ofrece/responde a las expresiones de afecto, apreciación apropiadamente	1	2	3	4	NO	NA
<b>Puntaje Subtotal</b>						
<b>Habilidades de comunicación no verbal</b>						
Nota: Ejemplos de habilidades de comunicación no verbal pueden incluir saludar a otra persona con la mano, realizar gestos para recordar algo a alguien o asentir para demostrar estar de acuerdo con alguien más.						
<b>El estudiante lee e interpreta los siguientes mensajes no verbales con precisión</b>						
40. señas faciales	1	2	3	4	NO	NA
41. lenguaje corporal	1	2	3	4	NO	NA
42. tono de voz	1	2	3	4	NO	NA
<b>El estudiante demuestra un uso apropiado de los siguientes soportes no verbales</b>						
43. señas faciales	1	2	3	4	NO	NA
44. lenguaje corporal	1	2	3	4	NO	NA
45. tono de voz	1	2	3	4	NO	NA
46. expresa apropiadamente mensajes de manera no verbal	1	2	3	4	NO	NA
47. utiliza claves no verbales de manera apropiada según la situación	1	2	3	4	NO	NA
48. ajusta la distancia del cuerpo (se sienta/se levanta) de manera apropiada según la situación	1	2	3	4	NO	NA
49. presenta mensajes verbales y no verbales que concuerdan	1	2	3	4	NO	NA
50. sabe cómo se está sintiendo alguien basado en pistas no verbales	1	2	3	4	NO	NA
51. lee la situación social (el "script") de manera correcta y se comporta/responde apropiadamente	1	2	3	4	NO	NA
52. entiende reglas explícitas e implícitas del grupo o colegio	1	2	3	4	NO	NA
<b>Puntaje subtotal</b>						
<b>Puntaje total</b>						
<b>Criterio de puntajes</b>	<b>C / NC</b>					

*\*\*\* Los sub-test "Clasificación Pragmática" y "Escala de valoración del lenguaje" sólo han sido traducidos al español peruano en la presente investigación.*