



E. U. DE EDUCACIÓN Y TURISMO

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL

PORTADA

ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN Y TURISMO Y DE ÁVILA

TRABAJO FIN DE GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL

**TRASTORNO FONOLÓGICO: ¿QUÉ PODEMOS HACER EN EL AULA DE
EDUCACIÓN INFANTIL? ESTUDIO DE CASO**

AUTOR: SARA MUÑOYERRO MARTÍN

ÍNDICE

1. Introducción	3
2. I Parte. Marco teórico	5
2.1. Introducción	5
2.2. Desarrollo del lenguaje.....	6
2.3. ¿Cómo adquirimos el lenguaje? Etapas	8
2.4. Identificación temprana de dificultades del lenguaje	16
2.5. Hablantes tardíos	19
2.5. Necesidad de una formación docente especializada	22
2.6. Dificultades específicas del lenguaje	24
3. II Parte: Análisis longitudinal del lenguaje oral en un alumno de 3 años con perfil de riesgo lingüístico: estudio de caso	25
3.1. Introducción y objetivos	25
3.2. Presentación del caso	26
3.3. Metodología	27
3.3.1. Transcripciones de las mediciones (m1, m2, m3).....	28
3.4. Resultados de los análisis de las mediciones	30
3.4.1. Análisis de la m1	30
3.4.2. Análisis de la m2	36
3.4.3. Análisis de la m3	40
3.5. Análisis comparativo de los resultados de las 3 mediciones	43
3.6. Conclusiones del estudio de caso.....	44
4. Conclusiones generales	46
5. Referencias bibliográficas	48
6. Anexos	51

1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje es una capacidad innata que define específicamente a los seres humanos, pues contamos con un programa biológico que facilita su adquisición. Sin embargo, su desarrollo no es igual en todos los individuos, pues depende de variables personales, interpersonales y sociales. Son muchos los casos que ponen de manifiesto las dificultades que presentan muchos niños durante el desarrollo del lenguaje. Por ello, la identificación temprana de posibles dificultades es fundamental, puesto que permite dar respuesta a las necesidades del niño, llevando a cabo intervenciones especializadas que tengan por objetivo el éxito en su desarrollo comunicativo-lingüístico, previniendo así otras dificultades en el ámbito personal, social o escolar.

Este trabajo pretende ilustrar, a través de un estudio de caso de un alumno con perfil de riesgo en el lenguaje, la importancia de la identificación temprana de dificultades del lenguaje y la forma de actuación de los docentes ante una dificultad específica en este ámbito, siendo imprescindible para ello dedicar un apartado al desarrollo del lenguaje y los hitos evolutivos que deben aparecer en cada etapa. Además, en este estudio se profundiza en los componentes del lenguaje y los aprendizajes que los niños deben hacer según su edad cronológica. Inicialmente, al abordar el estudio de caso mi tutora seleccionó de entre los alumnos que estaban siendo evaluados en el SIADOE, un niño con muy poco lenguaje y un diagnóstico tentativo de trastorno fonológico. Los desfases en el ámbito del lenguaje que presentan los niños en etapas tempranas, plantean muchas dificultades para su identificación y diagnóstico. En este caso a medida que avanzaban la intervención, y gracias al análisis exhaustivo de su lenguaje, se observó que sus dificultades no solo eran articulatorias sino también morfosintácticas, pues apenas construía oraciones, lo que llevó a modificar la hipótesis de partida. Esto es lo que justifica la orientación del trabajo y la estructura del marco teórico que proponemos en la que se ha pretendido resaltar la especial importancia a la identificación temprana de necesidades que permita intervenir en el lenguaje lo más pronto posible. Así, el marco teórico se estructura teniendo como referencia el caso práctico, el cual no puede entenderse sin la teoría previa. Por ello, el trabajo concede especial importancia a la identificación temprana de necesidades que permita intervenir en el lenguaje lo más pronto posible. Por cuestiones administrativas no fue posible modificar el título que se propuso inicialmente para este trabajo de fin de grado. Pese a ello, fue necesario adaptar el marco teórico a las características del caso.

Para llevarlo a cabo hemos estructurado este trabajo en dos partes, la primera dedicada al marco teórico y en la segunda parte ofrecemos un estudio de caso con metodología longitudinal de un niño de 3 años con perfil de riesgo en el lenguaje. Centrándonos en la primera parte, en primer lugar comenzamos con una revisión bibliográfica acerca de qué entendemos por lenguaje, las variaciones que podemos encontrar entre los individuos y las etapas que siguen el proceso de adquisición del mismo, estudiando en profundidad el desarrollo de cada componente del lenguaje.

A continuación, se dedica un apartado a la identificación temprana de dificultades del lenguaje, pues es la base que sustenta el caso práctico. Aquí se hace especial hincapié en los datos evolutivos que apoyan la teoría de la necesidad de intervenir tempranamente en el lenguaje. Uno de los colectivos que encontramos con frecuencia, y que puede definir nuestro estudio de caso, es lo que algunos autores definen como “hablantes tardíos”, niños de 2 años que tienen un desfase lingüístico no atribuible a causas sensoriales, neurológicas o cognitivas. Por ello, se dedica una parte del trabajo al estudio de los hablantes tardíos y las características que lo definen.

La revisión teórica nos proporcionará la base teórica que guiará el estudio de caso, pues para poder evaluar el área comunicativo-lingüística del alumno se debe conocer los parámetros típicos de normalidad, es decir, aquellos hitos evolutivos que deben tener adquiridos según la edad. También hay que conocer las etapas del desarrollo lingüístico para así poder analizar el lenguaje del niño y extraer conclusiones acerca de su competencia comunicativa.

Este apartado resalta también de la necesidad de una formación docente especializada en lenguaje para poder dar respuesta a las posibles dificultades que manifiestan los niños. Todos los argumentos en los que se sustenta la identificación temprana de dificultades del lenguaje deben ir acompañados por una formación docente especializada en materia de lenguaje, puesto que el objetivo principal del docente en la etapa infantil es dar respuesta al desarrollo integral del niño, incluyendo esta dimensión. Además, el maestro no es un simple portador de conocimientos sino también un facilitador y guía en su proceso de aprendizaje. Para cumplir estas funciones, los docentes debemos adquirir formación en neurociencia que nos permita conocer cómo es el desarrollo del niño y detectar cuándo las cosas no van bien. Asimismo, para poder actuar e intervenir tempranamente en el lenguaje necesitamos, como docentes, conocer en profundidad el proceso de desarrollo lingüístico y las dificultades específicas del lenguaje con mayor prevalencia en la escuela.

La segunda parte del trabajo consta de un estudio de caso en el que se ha utilizado una metodología longitudinal con un niño de 3 años y 7 meses escolarizado en el primer curso de educación infantil. El estudio se ha llevado a cabo el SIADOE (Servicio de Intervención y Asesoramiento en Dificultades del lenguaje Oral y Escrito), institución ubicada en la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila. El estudio se llevó a cabo en tres fases en las que se ha medido su nivel de competencia lingüística con el objetivo de evaluar, mediante muestras de lenguaje espontáneo, su desarrollo comunicativo-lingüístico para observar la evolución del lenguaje del niño hasta el momento actual durante un período de intervención específica. En definitiva, con este estudio pretendemos resaltar la importancia de identificar tempranamente posibles dificultades en lenguaje en la etapa infantil, pues lo que puede parecer meramente evolutivo si se hace un análisis exhaustivo, como en este caso, podemos darnos cuenta que el niño presenta dificultades que requieren intervención específica en materia de lenguaje, que debe implementarse lo antes posible para conseguir un buen pronóstico dada la plasticidad para el lenguaje que caracteriza a los primeros años de vida.

2. I PARTE. MARCO TEÓRICO

2.1. INTRODUCCIÓN

La estructuración del marco teórico se establece teniendo como referencia el estudio de caso. En primer lugar, es fundamental hablar de cómo se desarrolla el lenguaje y las etapas que seguimos para llevar a cabo este aprendizaje. Además, la identificación temprana de dificultades del lenguaje es primordial en este aspecto, pues el sujeto de estudio es un niño de 3 años y medio con perfil de riesgo lingüístico. En un primer momento, todas las hipótesis apuntaban a un trastorno fonológico, es decir, el niño manifestaba dificultades en la producción lingüística. Sin embargo, durante el estudio longitudinal y gracias al análisis completo del lenguaje, se observan dificultades en otros componentes del lenguaje que nos obligan a replantearnos el caso, pues los alumnos con trastorno fonológico no tienen por qué presentar dificultades en la morfosintaxis. Con todo ello, y exponiendo los motivos para su justificación, se pretende aclarar por qué no se dedica un apartado explícito al trastorno fonológico. Dado que el alumno presenta otras dificultades se requiere continuar la intervención específica en lenguaje y los criterios que cumple el niño nos llevan a documentar en este trabajo lo que algunos autores han denominado como “hablantes tardíos”. Además, no podemos olvidar la importancia de una formación docente especializada en materia de lenguaje y el conocimiento de las posibles

dificultades específicas del lenguaje que tienen una mayor prevalencia en la etapa de Educación Infantil.

2.2. DESARROLLO DEL LENGUAJE

En este apartado se van a detallar un conjunto de variables que influyen en el proceso de adquisición del lenguaje. También se profundizará en la forma de aprender el lenguaje del ser humano y las etapas por las que transcurre este proceso, haciendo especial hincapié en la etapa lingüística y los componentes de lenguaje.

Antes de adentrarnos en cómo los niños adquieren el lenguaje y las etapas por las que pasan durante la infancia, es preciso saber qué entendemos por lenguaje Luria (1977) afirma que el lenguaje es un sistema de códigos mediante los cuales se designan objetos, cualidades, acciones y relaciones entre ellos.

La idea del lenguaje no es igual para todos, sino que cada autor matiza su definición de forma específica, como es el caso de Guibourg (2008), la cual afirma que:

“el lenguaje es un sistema o código de símbolos o signos utilizado para la expresión y comprensión de mensajes. Se puede hablar del lenguaje verbal, pero también del musical, gestual, corporal...” (Guibourg, 2008, p.15).

Prado Aragonés (2011), citando a González (1999) afirma que el lenguaje es una herramienta fundamental para representar el mundo de forma compartida y transferible, en otras palabras, es un instrumento básico para la comunicación, para la construcción del conocimiento y del aprendizaje y para conseguir la plena integración social y cultural (p.143).

El lenguaje es una capacidad innata del ser humano, pero no todos los seres humanos aprenden igual el lenguaje, pues existen variaciones en su aprendizaje que dependen de múltiples variables (Clemente, 1995). A continuación, en el **Anexo 1** se exponen las variables que influyen en el lenguaje infantil.

1) Variables personales

Las variables personales son aspectos particulares que se encuentran inmersos dentro de la organización cognitiva y afectiva de la persona (Clemente, 1995). Dodd, Holm, Hua & Crosbie (2003) exponen que el género influye en la adquisición del lenguaje, argumentando esto con investigaciones en las que afirman que no hay diferencias en fonología a los 3-4 años pero a los 5-6 años hay una mayor precisión en

la articulación de fonemas en las niñas. Sin embargo, hay estudios que afirman que no hay diferencias en cuanto al género.

En cuanto a los estilos de aprendizaje, Nelson (1981) encuentra dos tipos principales: estilo referencial, caracterizado por más vocabulario y más sustantivos, y estilo expresivo, caracterizado por un vocabulario más pobre, peores niveles de articulación y un desarrollo más lento del lenguaje. Así, los niveles educativos más favorables se han relacionado con el estilo referencial.

2) Variables ligados a aspectos sociales

En este apartado se profundizará en la influencia de las clases sociales y la cultura en el desarrollo del lenguaje. Bernstein (1971) fue un autor que puso especial atención a la relación entre la clase social y el lenguaje. Distingue dentro de los códigos lingüísticos, los códigos elaborados utilizados por la clase media y los restringidos empleados por clases bajas. En el **Anexo 2** se muestran las características de los códigos de Bernstein (1971).

En definitiva, los niños de clases sociales bajas tienen más posibilidades de fracaso escolar, pues el código utilizado en la escuela es el elaborado. Además, es muy importante el modelo lingüístico al que están expuestos. En el caso de la clase baja el modelo de los padres es más pobre y con menos elementos lingüísticos.

3) Variables interpersonales

La comunicación es un acto social en el que se precisa un emisor y un interlocutor. Si el lenguaje es un acto social, entonces existen variables que influyen en el mismo, principalmente la familia y el grupo de iguales del niño.

La familia es el primer grupo social al que entramos a formar parte y, en el que se producen las primeras palabras. Por ello, la estimulación y la exposición a modelos lingüísticos correctos influyen directamente en el desarrollo del lenguaje del niño.

Los iguales configuran el segundo grupo social más importante. La socialización supone una de las bases en el establecimiento del desarrollo del lenguaje, pues es con los iguales con los que el niño mantiene los primeros intercambios comunicativos, los cuales enriquecen su lenguaje. Existen grupos de iguales facilitadores de la comunicación y grupos de iguales “barrera” que limitan o impiden la comunicación.

En resumen, el lenguaje muestra mucha variabilidad, pues se ve influido por variables individuales, sociales e interpersonales. Es necesario ahondar en este aspecto, pues hay que conocer estas variables para evaluar el proceso de aprendizaje del lenguaje.

2.3. ¿CÓMO ADQUIRIMOS EL LENGUAJE? ETAPAS

El proceso de adquisición del lenguaje no está limitado al período de los 2 a los 6 años, sino que desde el nacimiento se empiezan a desarrollar prerrequisitos para el lenguaje como: atención, percepción visual y auditiva, capacidad de imitación y ritmo. Además, deben desarrollarse correctamente las bases anatómicas y funcionales del lenguaje: órganos que intervienen en el habla, discriminación auditiva, respiración, imitación, praxias y fonación.

El aprendizaje del lenguaje dura toda la vida, pues siempre aprenderemos categorías gramaticales nuevas, palabras y actos pragmáticos nuevos. El bebé es socialmente competente desde el momento del nacimiento. Además, si el lenguaje es una capacidad innata, es imprescindible la existencia de programas biológicos específicos para el lenguaje. Este programa biológico facilita que los humanos puedan comunicarse sin intención comunicativa clara, la cual no aparece hasta los 8 meses, siendo un requisito fundamental para la comunicación la intención de comunicar algo.

Además, es necesaria la presencia de los siguientes requisitos para la adquisición del lenguaje (Castañeda, 1999):

A. Maduración del sistema nervioso y cambios progresivos en el desarrollo motor y en los órganos fonoarticulatorios que son necesarios para la articulación. Debe existir una maduración cerebral suficiente que permita la representación de las etiquetas léxicas de las palabras en las áreas del cerebro que se encargan del lenguaje y su posterior representación de las secuencias necesarias para la articulación de aquello que se desea comunicar. Además, los órganos implicados en la articulación de las palabras (labios, lengua, mandíbula, etc), necesitan proceso de maduración para poder proceder a dicha articulación

B. Desarrollo cognitivo suficiente que implique la comprensión de la discriminación del lenguaje hablado hasta la función de simbolización y pensamiento. El niño debe entender qué es el lenguaje y para qué sirve, además de diferenciarlo de otros sonidos que no implican lenguaje.

C. Desarrollo socioemocional, influido por las interacciones del niño y el ambiente sociocultural. La primera muestra de expresión emocional aparece en los bebés a los 3 meses y es la llamada “sonrisa social” favoreciendo los intercambios comunicativos. Un segundo momento, que se produce a los 8 meses, es el establecimiento del vínculo de apego con las personas de referencia.

En definitiva, la dimensión emocional se relaciona estrechamente con el lenguaje porque supone la expresión de deseos, necesidades y miedos.

El proceso de adquisición del lenguaje pasa por una serie de etapas que transcurren desde el momento del nacimiento hasta la vida adulta. Las etapas que se estudiarán a continuación atienden a criterios cronológicos, es decir, se van analizando en función del orden de aparición. Etapas:

I. Etapa prelingüística o preverbal (0-12 meses)

Para que este período pueda suceder es necesario que la percepción auditiva para el habla esté suficientemente desarrollada, lo cual sucede entre los 8 y 10 meses. En esta etapa el bebé es capaz de comunicarse con los demás, haciendo fonaciones con valor comunicativo, aunque todavía no utiliza lenguaje verbal. Se considera un estadio previo a la producción verbal intencionada.

Podemos distinguir dos subetapas (Serra, Serrat, Solé et al., 2013):

- **Vocalizaciones sonoras (2 meses):** los niños cuentan con un repertorio de sonidos reflejos que producen de forma no intencionada y, suelen relacionarse con necesidades básicas de alimentación, el dolor o la relajación.
- **Prebalbuceo y expansión fonética (2-6 meses):** en esta etapa se produce la práctica bucofonatoria, es decir, el niño empieza a producir sonidos y la retroalimentación hace que se produzca una repetición de los mismos. Después de los 4 meses ya son capaces de reproducir melodías vocálicas y sonidos consonánticos que se acompañan de manifestaciones emocionales (ejemplo: gritos).
- **Balbuceo canónico (6-10 meses):** este período se caracteriza por el balbuceo reduplicativo, en el que el niño produce sonidos a distinta velocidad, entonación y ritmo (ejemplo: bababa). También aparece el balbuceo melódico, en el que se combinan vocales y consonantes de larga duración (ejemplo: aaaabuada).
- **Balbuceo conversacional (10 meses en adelante):** a los 10 meses el alumno tiene conciencia sonora y sabe que ciertos movimientos producen sonidos concretos. El balbuceo conversacional es una proto-conversación, es decir, son los indicios de una conversación.

En definitiva, en esta etapa preverbal tienen lugar las fases previas al balbuceo y el balbuceo propiamente dicho, un proceso en el que el niño acaba asociando que determinados movimientos dan lugar a sonidos articulados que permiten establecer intercambios comunicativos con los demás.

II. Etapa lingüística (12 meses-6 años)

A partir de los 12 meses nos encontramos en la etapa lingüística, donde se enmarca la articulación de las primeras palabras. Sin embargo, el proceso de adquisición de patrones motores todavía no ha culminado, por lo que no pueden articular todos los fonemas de la lengua (Martín, 2009). El lenguaje, a la hora de proceder a su estudio, se divide en cuatro componentes: fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático. Siguiendo esta categorización se va a profundizar en el estudio del mismo, atendiendo a los hitos que tienen lugar en cada uno de ellos.

❖ Componente fonológico

La fonología estudia cómo los niños aprenden a reconocer y distinguir las palabras (desarrollo de la percepción fonológica) así como aprender a articularlas correctamente (desarrollo de la producción fonológica). Los seres humanos nacemos con detectores especializados para percibir el habla. Por ello, los niños tienen menos dificultades para diferenciar los sonidos del lenguaje. El proceso de adquisición fonológica sigue una evolución progresiva desde el nacimiento hasta los 6 años.

Desde el nacimiento los niños empiezan a diferenciar los sonidos de diferentes hablantes. A los 2 meses responde de forma diferenciada con respuestas no verbales como llanto; a los 4-6 meses aparece el juego vocálico símbolo de expansión fonética, en el que el niño juega con su cuerpo y con los sonidos; y a los 12 meses los niños diferencian los patrones suprasegmentales propios de la lengua y pueden responder a ellos.

En la fonología es necesario conocer cuál es el orden de adquisición de los sonidos y la edad esperable a la que deben adquirir. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que no existe un hablante ideal, sino que atendemos a los parámetros típicos de normalidad según las muestras obtenidas. Según diversos estudios, el sistema vocálico se desarrolla antes que el consonántico, pues los niños aprenden primero las vocales /a/, /i/, /u/ y, posteriormente la /e/ y la /o/ (Serra, Serrat, Solé et al., 2013).

En el **Anexo 3** se puede observar cuáles son los fonemas adquiridos y a qué edad lo consiguen. Como podemos ver, el proceso de adquisición fonológica sigue una evolución continua desde los 3 a los 7 años, siendo los últimos fonemas en adquirirse /ll/, /r/, /f/, los diptongos decrecientes y el grupo consonántico de líquida + consonante.

Para poder adquirir las primeras palabras, es necesario contar con habilidades psicolingüísticas e instrumentales (Serra, Serrat, Solé et al, 2013):

- a. Percepción auditiva → reconocer palabras nuevas para entender su significado.
- b. Memoria → para reconocer las palabras nuevas, asociando su significado y contar con estrategias de acceso al léxico.
- c. Praxias fonoarticulatorias → para articular tienen que hacer una serie de movimiento coordinados de los órganos que participan en el habla.
- d. Atención sensorio-motriz → establecer una comparación con el modelo del adulto y su producción lingüística.

Dado que no siempre pueden articular todos los fonemas correctamente, los niños utilizan estrategias denominadas “procesos de simplificación fonológica” que le permiten desarrollar habilidades que utilizan para comunicarse con éxito con los demás, a pesar de disponer de poco lenguaje. Ingram (1976) y Bosch (1983) categorizaron estas estrategias en poco distorsionantes y muy distorsionantes. Las primeras son la evitación de aquellos fonemas o sílabas que no pueden pronunciar y la explotación de sonidos favoritos, es decir, cuando no saben articular un sonido lo sustituyen por otro que les resulta más fácil producir (ejemplo: “p” por “aquí”). En las estrategias muy distorsionantes podemos encontrar: los procesos de simplificación de la estructura silábica como puede ser la omisión de consonantes iniciales o la supresión de consonantes finales; los procesos de sustitución y los procesos de asimilación, es decir, se asimila un segmento de la palabra por otro que se encuentra muy próximo (ejemplo: “papo” por “pato”).

❖ **Componente morfosintáctico**

En el desarrollo gramatical nos centraremos en esclarecer cuándo y de qué forma los niños adquieren y utilizan los marcadores morfológicos así como la construcción de oraciones.

El primer morfema que adquieren los niños es el género, aunque se considera que aprenden la versión masculina y femenina como si fueran dos palabras diferentes (Clemente, 1995). Casi de forma simultánea, a los 3 años los niños adquieren el número y apenas se registran errores. El procedimiento de aprendizaje es el mismo que en el del género, aprenden las palabras de forma aislada para luego realizar las flexiones plurales. Tales flexiones se hacen con palabras que les resultan familiares.

El desarrollo morfológico pasa por las siguientes fases (Martín, 2009):

- i. No incorporan los morfemas ligados a sus palabras
- ii. Empiezan a incorporar el marcador morfológico correcto en casos concretos

- iii. Se produce la sobrerregularización de la regla de construcción morfológica sin atender a las excepciones (ejemplo: freído).
- iv. Adquieren el sistema morfológico completo.

A partir de los 3 años aparecen los artículos y los pronombres personales. En estos últimos, hasta los 3 años no aparece el “yo”, pero sí que hacen referencia a sí mismos utilizando sustantivos como su propio nombres (ejemplo: *Sara*) o “*nene*”/“*nena*” (Clemente, 1995). Aquí se observa que el niño es capaz de abstraer el código lingüístico y las reglas de la lengua hablada.

En último lugar, adquieren las preposiciones y las formas verbales. Las últimas preposiciones que se adquieren son las causales. En cuanto a las formas verbales, en la primera infancia los niños no utilizan el futuro y el pasado es muy reciente para ellos, por lo que predomina el presente. Su adquisición comienza tempranamente pero su evolución va más allá de los 4 o 5 años (véase el **anexo 4**, donde se resume su orden de adquisición).

Centrándonos en la morfosintaxis, una vez superada la etapa holofrástica los niños empiezan a hacer combinaciones de palabras. Este es el primer antecedente de la construcción de oraciones sencillas. Antes de llevar a cabo frases gramaticales correctas y complejas los niños pasan por un período en el que se dedican a utilizar secuencias de palabras o amalgamas. Estas estructuras están carentes de elementos relacionantes que le den sentido gramatical a la producción del niño. Es entre los 2 y los 4 años cuando empiezan a aparecer los nexos y conjunciones que ayudan al desarrollo de una estructura gramatical correcta (Clemente, 1995). Para poder entender cuál es la evolución que sigue el niño para alcanzar el completo desarrollo del componente morfosintáctico se aporta un resumen de las etapas de adquisición sintáctica (**anexo 5**).

En definitiva, la morfosintaxis se adquiere de forma paulatina. El completo desarrollo no termina a los 5 años, sino que las oraciones más complejas, como las pasivas, pueden seguir presentando errores hasta los 6 años en comprensión y 9 en producción, por lo que el período de adquisición se alargaría hasta esa edad (Martín, 2009). No obstante, la organización del discurso oral le llevará al niño toda la vida.

❖ **Componente semántico**

El desarrollo semántico reside en la adquisición de un sistema de significados que permita al ser humano categorizar el mundo y la realidad así como adquirir las etiquetas léxicas que permiten acceder a los significados (Martín, 2009). El proceso de

adquisición del léxico comienza desde los 10 meses, cuando los bebés comienzan a utilizar protopalabras con el referente delante para comunicarse con los demás. Sin embargo, hasta los 2 años el crecimiento de vocabulario es lento, y éste está muy ligado a la experiencia. Entre los 2 años y medio y los 3 años existe un estancamiento en el léxico debido a que los niños centran su atención en la morfosintaxis.

En los inicios se suelen registrar una producción de 50 palabras. Durante el segundo año tiene lugar un fenómeno llamado “explosión léxica”, que consiste en que los niños empiezan a adquirir etiquetas léxicas y palabras nuevas de forma muy rápida y de categorías gramaticales diferentes (Martín, 2009). Además, son necesarios una serie de requisitos para adquirir léxico (Serra, Serrat, Solé et al., 2013):

- 1º. Conocimiento del mundo a través de la experimentación
- 2º. Reconocimiento de patrones silábicos recurrentes
- 3º. Relacionar patrones sonoros y referentes: el niño debe asociar un conjunto de sonidos (mesa) a un referente (el objeto llamado mesa).
- 4º. Categorización: situar la palabra dentro del sistema léxico: incorporar la palabra nueva a un mapa conceptual.

A modo de resumen, en el **Anexo 6** se exponen las etapas por las que pasan los individuos desde los 2 a los 4 años en el proceso de adquisición del léxico.

A partir de los 7 años el incremento de significados es evidente y, junto al progreso en el desarrollo cognitivo, permite establecer relaciones entre los conceptos y los campos semánticos, es decir, avanza en categorización (Martín, 2009). También aparecen a esta edad las relaciones de sinonimia y antonimia.

En definitiva, el componente semántico se centra en la cantidad y calidad de vocabulario que el niño adquiere, no solo interesa la cantidad de palabras que conoce sino también que sepa cuál es su significado. Este proceso pasa por una evolución gradual que tiene un estancamiento puntual a los 2 años y medio pero sigue evolucionando durante toda la vida, pues siempre aprendemos palabras nuevas.

❖ **Componente pragmático**

Entendemos por pragmática el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas y lingüísticas que facilitan el uso de la lengua en un contexto específico con la finalidad de transmitir significados. Algunas de estas habilidades son las siguientes (Serra, Serrat, Solé et al., 2013):

- Ser capaz de transmitir intenciones

- Respetar el turno de intervención
- Entender y utilizar recursos variados (formal, literal, irónico, informal)
- Ser capaz de entender o producir un discurso coherente
- Intervenir de forma adecuada en la interacción

La pragmática se analiza, fundamentalmente, a partir de las interacciones entre niños y adultos, por ello, los estudios sobre la pragmática se centran en el desarrollo de las destrezas conversacionales, de las funciones comunicativas y de las habilidades narrativas (Martín, 2009).

Para que se dé un correcto desarrollo y adquisición de destrezas conversacionales y habilidades narrativas es fundamental la intención comunicativa, es decir, que el sujeto tenga el propósito de comunicarse con los demás. Las destrezas conversacionales se inician durante el primer año de vida y se consolidan entre los 2 y los 4 años. Para poder establecer un intercambio comunicativo, el niño deben conocer y manejar una serie de habilidades:

1º. Guardar turnos

La habilidad para participar en actividades turnadas comienza muy tempranamente, apareciendo en las protoconversaciones y en los formatos de atención conjunta. Sin embargo, Serra, Serrat, Solé et al. (2013), afirman que los niños menores de 3 años no consiguen respetar los turnos establecidos, lo que genera un deterioro en la organización de la conversación. Esta actividad es guiada en las primeras edades por el adulto. Dado que los bebés no conocen los indicadores que utilizamos los adultos para entender que es nuestro turno, la familia debe ser respetuosa con la alternancia de turnos.

2º. Iniciar intercambios en la conversación

Para iniciar intercambios en la conversación se requieren habilidades sociales, cognitivas y lingüísticas. Se pueden iniciar con preguntas, demandas de información, observaciones o afirmaciones. Los niños más pequeños se limitan a responder a preguntas o a formular preguntas (Serra, Serrat, Solé et al., 2013).

Otro recurso importante que influye en la adquisición de esta habilidad es la capacidad para atraer la atención de interlocutor. Los niños de 2 años utilizan medios no verbales para llamar la atención del otro como por ejemplo la insistencia, el contacto ocular, etc.

3º. Mantener el turno de intervención

En los intercambios comunicativos, el interlocutor debe ser capaz de tomar la palabra y mantener su turno evitando silencios e interrupciones. Entre los 3-4 años los niños dejan de hablar cuando otro les interrumpe y son capaces de retomar su turno de intervención cuando se sientan respetados y escuchados. Dada la edad de los alumnos, presentan dificultades en su emisión predominando las pausas y las repeticiones. Además, tienen problemas en la organización del discurso que les complica mantener su turno de intervención. (Serra, Serrat, Solé et al., 2013).

4º. Introducir un tema nuevo y mantenerlo

En un principio, los adultos introducen temas a los intercambios comunicativos y son los que llevan el control, pero después van cediendo dicho control al niño. La estrategia que llevan a cabo para que el niño introduzca un tema nuevo es guiar su atención hacia algo determinado. Los primeros temas que se introducen en la conversación suelen estar referidos a objetos o personas. Por otro lado, para mantener el tema, los adultos hacen repeticiones de las producciones lingüísticas del niño, introducen modificaciones y vuelven a repetir de nuevo la producción del niño (Serra, Serrat, Solé et al., 2013).

5º. Resolver malentendidos e incomprensiones

En las conversaciones mantenidas entre adultos y niños se observan dificultades de comprensión dada la ininteligibilidad del mensaje del niño o malentendidos debidos a causas pragmáticas (Serra, Serrat, Solé et al., 2013). Ante este tipo de situaciones, los adultos hacen peticiones de confirmación y clarificación a partir de los 20 meses. Además, estas conductas de peticiones aparecen en los niños entre los 18 y los 30 meses, aunque se dan con poca frecuencia y se contemplan con expresiones como “¿qué?” o “¿eh?”. Entre niños pequeños no existen las peticiones de clarificación.

A continuación, vamos a estudiar la importancia de las funciones del lenguaje. Los niños utilizan el lenguaje para conseguir un efecto en su entorno con sus producciones lingüísticas. Antes de adquirir el lenguaje, los niños utilizan medios no verbales cuando aún no poseen la competencia lingüística suficiente para comunicarse con los demás. En el **Anexo 7** se detallan las funciones comunicativas más importantes según su orden de adquisición.

Por último, en el estudio de la pragmática no podemos olvidar las habilidades narrativas. Las narraciones son discursos de larga duración en los que sus elementos se encuentran relacionados dando lugar a un significado con coherencia (Serra,

Serrat, Solé et al., 2013). En este tipo de habilidades el papel de los adultos es crucial, pues durante la interacción con el niño éstos proporcionan modelos narrativos y les ayudan en su proceso de construcción. Además, deben cumplir una serie de requisitos para poder construir la estructura narrativa:

- El hablante debe tener el conocimiento que tiene el interlocutor sobre el tema del que se va a hablar: los adultos confirman que lo que dice el niño es correcto y completan la información cuando es insuficiente.
- Deben utilizar el lenguaje de forma descontextualizada, basándose en el conocimiento y la perspectiva compartida: los niños necesitan entender que el oyente no tiene toda la información, deben evaluar la comprensión del oyente.

Las narraciones implican el dominio de todos los componentes del lenguaje, por lo que es un proceso de adquisición de larga duración que se extiende hasta los 10 años, aunque se progresa durante toda la vida.

A modo de resumen, se incluye en el **Anexo 8** un cuadro informativo señalando la adquisición del desarrollo pragmático y atendiendo a las diferentes etapas por las que pasan los niños según su edad cronológica.

En resumen, el proceso de adquisición del lenguaje sigue dos etapas principales: la prelingüística, caracterizada por la presencia del balbuceo; y la lingüística, período en el que aparecen las primeras palabras. En esta última etapa, se estudian los componentes del lenguaje y se menciona cuáles son las adquisiciones evolutivas que se deben tener adquiridas a cada edad atendiendo a los patrones típicos de normalidad. Para que éste proceso tenga lugar es necesario la maduración del sistema nervioso, desarrollo motor, cognitivo, socioemocional y de los órganos fonoarticulatorios.

2.4. IDENTIFICACIÓN TEMPRANA DE DIFICULTADES DEL LENGUAJE

Como ya se ha mencionado, el lenguaje es una capacidad innata e inherente al ser humano, para adquirirlo contamos con un programa biológico que nos facilita su aprendizaje. Esto no significa que el lenguaje no dependa también de factores externos como el ambiente, pues se considera que los niños cuyos padres tienen antecedentes de problemas del lenguaje son más propensos a tenerlos, aunque no es una relación de causa-efecto. Por lo tanto, el ambiente influye directamente en el proceso de adquisición del lenguaje.

Durante este proceso es fundamental hablar de los “períodos críticos” para el lenguaje, espacios de tiempo en los que es más viable la adquisición de habilidades lingüísticas de forma natural, sencilla y perdurable en el tiempo (Barragán, 2011). Si un alumno no ha adquirido esa habilidad durante el período crítico podrá desarrollarla pero no con la eficacia que debería. Esto tiene su origen en la plasticidad cerebral infantil, proceso por el cual las neuronas se van conectando y se ajustan los circuitos cerebrales durante los primeros años de vida. En definitiva, la plasticidad cerebral, que es mayor durante los primeros años de vida y va disminuyendo con la edad, puede definirse como la capacidad de cambiar funciones y adaptarse a cambios externos e internos (Hernández-Muela, Mulas y Mattos, 2004). La plasticidad cerebral facilita el aprendizaje y permite hacer modificaciones en el cerebro de tal forma que, por ejemplo, si los bebés empiezan caminar y se caen, las neuronas encargadas de esa función desaparecen y hay otras nuevas que asumen esa función. Por eso, en los períodos críticos es más fácil el aprendizaje.

Algunos autores afirman que la intervención debe tener como principio organizador del tratamiento la plasticidad cerebral, pues consideran que ésta permite la reparación de los circuitos corticales y la capacidad del cerebro de adaptarse a los cambios tiene implicaciones significativas en el aprendizaje. Además, si la plasticidad es mayor en los primeros años de vida, el aprendizaje y la recuperación se verán beneficiados si se otorgan oportunidades tempranas al sujeto (Hernández-Muela et al., 2004). Algunos ejemplos de períodos críticos para la plasticidad cerebral son el aprendizaje de la segunda lenguaje y la adquisición más rápida del método Braille en niños con discapacidad visual en etapas tempranas.

Expuestos los beneficios de la identificación temprana de necesidades, es necesario destacar cuales son los inconvenientes de la detección tardía de dificultades, destacando entre ellos:

- El desfase que presenta el niño y los problemas en su comunicación pueden afectar, en mayor o en menor medida, a todas las áreas de su desarrollo, incluyendo el área social y emocional.
- La aparición del fenómeno del etiquetado, pues a medida que los niños crecen se hacen conscientes ellos mismos de sus dificultades pero también el mundo social que les rodea, haciéndoles sentir discriminados.
- No intervenir a tiempo puede suponer un desfase curricular de varios años en la escolaridad.

- Los problemas en lenguaje no intervenidos a tiempo acarrear problemas de aprendizaje y esto puede redundar en un posible fracaso escolar.
- La colaboración activa por parte de niños mayores puede ser más baja que en niños que no son conscientes de sus dificultades, lo cual repercute en la intervención.
- No detectar a tiempo posibles dificultades puede tener graves consecuencias en el desarrollo del niño, pues la plasticidad cerebral disminuye y la capacidad de modificar ciertas conductas es más difícil.

Por tanto, como docentes que abogamos por el desarrollo integral del niño en todas sus dimensiones necesitamos tomar medidas de forma temprana para evitar posibles consecuencias en su desarrollo y aprendizaje.

La identificación temprana en educación infantil de posibles dificultades en el lenguaje es fundamental para organizar y llevar a cabo una intervención rigurosa y especializada que permita el éxito en el desarrollo comunicativo-lingüístico del alumno. Dicha intervención debe tener en cuenta todas las dimensiones así como los contextos habituales del niño donde debe continuar esa intervención, como es el caso de las familias y la escuela. Cuánto más tarde se identifique una dificultad peor será el pronóstico, dado que la plasticidad cerebral para el lenguaje no dura toda la vida. Además, hay que tener en cuenta que si el niño manifiesta dificultades en lenguaje, tales problemas se van a extrapolar a otros aprendizajes escolares, pues la mayor parte de lo que aprendemos lo hacemos mediante el lenguaje. Por lo tanto, no solo debemos intervenir por las dificultades del lenguaje que el niño presenta sino también por las consecuencias que esto tiene a nivel de aprendizajes escolares.

La forma de articular una intervención debe ser rigurosa y objetiva, teniendo claro cuál es el problema que presenta el sujeto y cuál es la meta a conseguir con esa intervención. Siguiendo a Guralnick (2011), en la atención temprana se deben atender tres niveles de intervención:

1) Nivel de desarrollo del niño: tener en cuenta el momento de desarrollo en el que se encuentra el alumno y las capacidades que éste tiene y utiliza para desenvolverse de forma social y cognitiva en su medio.

2) Nivel de identificación de los modelos familiares de interacción: conocer cómo la familia interactúa con el niño en su entorno cotidiano, estas interacciones pueden ser: transacciones entre padres e hijos, las experiencias del niño proporcionadas por la familia y la seguridad que ésta le aporta.

3) Nivel de recursos familiares: estudiar a la familia para saber los recursos familiares que pueden ser beneficiosos para la intervención y cuáles son una barrera en el tratamiento con el niño. Es fundamental conocer: la salud mental y física de los padres, actitudes con el niño y el status social y económico.

Por otro lado, para poder aportar evidencias objetivas acerca de los beneficios de la intervención temprana en niños hablantes tardíos, de los cuales hablaremos en el siguiente apartado, se ha detectado que el tratamiento es efectivo en ciertas habilidades, como es el caso del incremento de la longitud media de los enunciados (LME) producidos por el niño y el aumento de vocabulario, principales problemas que caracterizan a este tipo de población. Sin embargo, para que dicha intervención tenga éxito es fundamental la duración de las sesiones, que debe contemplarse entre los 3 y 6 meses, aunque existen diferencias en función de cada caso, de ahí la necesidad de estudiar a fondo el tipo de problema que presenta el alumno y las circunstancias para poder establecer con criterios objetivos la duración de la intervención.

En resumen, podemos afirmar que la detección temprana de dificultades no solo permite dar respuesta a las necesidades del sujeto sino también articular la intervención y trabajar con la familia, dándoles pautas de actuación que favorezcan y propicien el desarrollo comunicativo-lingüístico del niño. Para ello, es fundamental la especialización de los docentes que permita una identificación de dificultades en edades tempranas. Además, intervenir tempranamente en el lenguaje del niño favorecerá también la dimensión social del mismo, pues evitaremos el etiquetado por parte de iguales y adultos y podremos trabajar con el niño evitando que éste sea consciente de las dificultades que presente y oponga cierta reticencia a la hora de intervenir. De esta forma, los alumnos colaborarán activamente en la intervención y el niño no sentirá discriminación de ningún tipo.

2.5. HABLANTES TARDÍOS

Algunos autores, dando respuesta a la variabilidad con la que aparece el desarrollo del lenguaje en las primeras etapas y la dificultad que entraña su identificación, han propuesto el concepto de “hablantes tardíos” (Mendoza, 2016). Este término se utiliza para referirse a aquellos niños que a los 2 años presentan un desfase de vocabulario sin existir alteraciones reconocidas así como déficits sensoriales, neurológicos, cognitivos o trastornos del espectro autista.

Una de las características principales de los hablantes tardíos es el desfase en el componente léxico, pues presentan un retraso de adquisición del vocabulario expresivo, siendo la cantidad de palabras que el niño utiliza limitada. Además, en esta

población no aparece el fenómeno de explosión léxica en el que niños de 18 meses empiezan a incorporar a su repertorio lexical una gran cantidad de palabras.

Otra de las características viene dada por la intención comunicativa, pues el lenguaje se ve influido por la motivación que tiene el niño por interactuar con los demás, en este sentido los niños que tienen una baja estimulación en el lenguaje tendrán, en consecuencia, menor número de intercambios comunicativos, lo que redundará en menos posibilidades de afianzar su lenguaje. En este aspecto, el desarrollo lingüístico se ve favorecido por el babytalk o motherese, que hace referencia a la forma de hablar que utilizamos los adultos cuando interactuamos con bebés y niños pequeños. Este tipo de habla facilita la tarea de segmentación del lenguaje que los niños deben hacer para extraer la información relevante del discurso y, por ende, propicia la producción de lenguaje. En este aspecto, se ha comprobado que los niños hablantes tardíos utilizan menos actos comunicativos que sus iguales.

A pesar de ser considerados hablantes tardíos, muchos de estos alumnos consiguen tener un desarrollo lingüístico paralelo al de sus iguales, aunque con un retraso en el tiempo. Además, hay una alta heterogeneidad de esta población, pues estos problemas lingüísticos se ven influidos por el ambiente familiar y las pautas de crianza (Mendoza, 2016). Algunos autores han utilizado el término “late bloomers”, que podría traducirse al español como “alumnos con desarrollo lento del lenguaje”, a aquellos sujetos que comienzan a hablar tarde pero consiguen alcanzar un desarrollo lingüístico normal (Mendoza, 2016). Sin embargo, encontramos otro tipo de alumnos, en el grupo de hablantes tardíos, que son aquellos en los que su desfase en el desarrollo comunicativo-lingüístico se extiende en el tiempo y las dificultades se convierten en algo persistente.

En cuanto a la competencia de hablantes tardíos en otros componentes del lenguaje, los estudios de Rice, Taylor y Zubrick (2008) ponen de manifiesto que estos niños cometen más errores que sus iguales en tareas de morfemas y verbos a la edad de 7 años. Por ello, consideran que aunque los alumnos sean capaces de solventar sus dificultades debidas al inicio tardío del lenguaje, se observan dificultades sintácticas relevantes a lo largo de su escolaridad.

Para facilitar el proceso de identificación de hablantes tardíos en niños de 24 meses Mendoza (2016) señala dos criterios:

- a. Emisión de menos de 20 palabras
- b. Ausencia de combinaciones de dos palabras

Si estos dos criterios se observan en un niño, lo recomendable sería llevar a cabo una evaluación y seguimiento para poder hacer un diagnóstico. También se caracteriza a los hablantes tardíos por el uso de gestos comunicativos y por características en el componente fonológico, pues diversos estudios apuntan que los niños hablantes tardíos son menos habladores que el resto de sus iguales, su repertorio fonológico es más escaso y la estructura silábica de las palabras es más simple.

Sin embargo, ninguno de los criterios mencionados anteriormente hace referencia a las destrezas comprensivas, lo cual plantea un problema de base. La comprensión es un pilar principal en el desarrollo lingüístico de los alumnos, ya que está vinculado con las capacidades cognitivas. Si bien, la evaluación de la comprensión es mucho más compleja que la producción lingüística, y existen pocos instrumentos de evaluación que se dediquen a ello. A pesar de no aparecer como criterio diagnóstico, los estudios llevados a cabo a través de las Escalas Mullen (Mullen, 1995) revelan que los sujetos a lo que se ha evaluado la comprensión tienen unas puntuaciones en lenguaje receptivo inferiores a las de sus iguales. En definitiva, podemos afirmar que un elevado porcentaje de alumnos con dificultades expresivas tienen también problemas de comprensión (Mendoza, 2016).

Independientemente del tipo de desfase que nos encontremos, como docentes y especialistas en audición y lenguaje necesitamos saber qué es lo que debemos llevar a cabo para garantizar el desarrollo integral de ese alumno y proporcionarle todas las oportunidades que permitan solventar el problema.

Uno de los debates respecto a este tema es la capacidad de recuperación de los hablantes tardíos. Además, no todas las capacidades lingüísticas se desarrollan igual en los hablantes tardíos durante la escolaridad, pues existen diferencias en la evolución de vocabulario, en la longitud media de los enunciados (LME) y en marcadores gramaticales como es el caso del pasado (Rice et al., 2008). Esto nos lleva a pensar que no siempre los hablantes tardíos consiguen situarse en el mismo nivel de desarrollo lingüístico que sus iguales en todas las dimensiones del lenguaje, pudiendo seguir un desarrollo típico en algunos aspectos del mismo y desfases en otros. Por ello, autores como Scarborough y Dobrich (1990) afirman que la recuperación de los hablantes tardíos es más ilusoria que real. Además, defienden que los retrasos del lenguaje en niños hablantes tardíos no se deben específicamente a problemas en aspectos lingüísticos concretos, sino que es más una consecuencia de la falta de recursos o la limitación de estos para el aprendizaje del lenguaje. Por lo

tanto, los especialistas deben dirigir la intervención a proporcionar al alumno un repertorio de recursos que facilite el aprendizaje, trabajando aspectos como la memoria, la percepción auditiva o la organización del discurso.

Cuando nos encontramos ante un hablante tardío debemos hacer una evaluación exhaustiva para determinar el diagnóstico y su posterior intervención, centrada principalmente en la intervención específica en lenguaje oral. Antes de que surgieran estudios sobre el lenguaje, los especialistas optaban por otorgar un período de tiempo antes de llevar a cabo la intervención para observar la evolución del sujeto. Hoy en día, gracias a todas las investigaciones en materia de lenguaje, hemos llegado a la conclusión de la importancia y los beneficios de una detección precoz de dificultades en el lenguaje. Además, dadas las dificultades de comprensión que presenta un sector de esta población de hablantes tardíos no es conveniente esperar sino actuar de forma inmediata, ya que si no aumentaría el riesgo de que el niño pueda encontrar dificultades en los aprendizajes escolares.

2.5. NECESIDAD DE UNA FORMACIÓN DOCENTE ESPECIALIZADA

En el apartado anterior se ha hecho explícita mención a la necesidad de detectar tempranamente posibles dificultades para llevar a cabo una intervención precoz que permita al niño tener un desarrollo completo en todas las dimensiones que conforman al ser humano. Sin embargo, para poder llevar a cabo estas actuaciones se necesita contar con personal especializado en dificultades de la comunicación y del lenguaje. Para ello, es un requisito primordial en la formación docente contar con materias en las que se trabaje el desarrollo de lenguaje y, más concretamente, las dificultades específicas que pueden aparecer en este proceso. Sin embargo, en nuestra opinión, en la mayor parte de las ocasiones la formación que se imparte parece no ser suficiente, puesto que en la formación inicial de los profesores no existe ninguna materia que aborde de forma específica las dificultades del lenguaje oral, sino que tan solo se estudia en la materia dedicada a las dificultades del aprendizaje. Además, no hay ninguna asignatura que explique este tipo de alteraciones desde su base, desde el cerebro y los cambios que en éste se producen. ¿Cómo podemos entender qué es lo que ocurre en un alumno que no construye frases o que no es capaz de pronunciar un fonema concreto si no tenemos unos conocimientos académicos que nos lo expliquen? Para tener esta formación, actualmente, se necesita acudir a la especialización no obligatoria, es decir, en los Grados este tipo de asignaturas pertenecen a especialidades o menciones, no siendo obligatorio cursarlas para todo el alumnado. Sin embargo, la formación en materia de lenguaje debería ser obligatoria

para todos los profesores de Educación Infantil y Primaria, no solo para aquellos que eligen una especialización.

Como docentes debemos tener presente que, junto con la familia y la sociedad, somos los responsables de que los niños tengan éxito en el aprendizaje y desde la escuela se debe atender a la diversidad del alumnado, ofreciendo oportunidades para optimizar el desarrollo, y en concreto, el desarrollo del lenguaje oral. Además, para entender cómo los niños adquieren el lenguaje, es indispensable la formación en neurociencia, que nos permita conocer y comprender el funcionamiento del cerebro, que nos servirá como marco general para el diagnóstico y la intervención. Para poder detectar algo que se sale de la norma, tenemos que conocer cuáles son los datos evolutivos y los parámetros típicos de normalidad que siguen el desarrollo del lenguaje. Tenemos que saber cómo funciona el cerebro y cuáles son los cambios que se producen en el mismo para permitir el aprendizaje. Solamente conociendo en profundidad cómo es el cerebro y el funcionamiento seremos capaces de detectar cuándo algún alumno se sale del patrón típico de normalidad.

Sotomayor, Parodi, Coloma, Ibáñez y Cavada (2011), en sus investigaciones acerca de la formación de docentes en materia de comunicación y lenguaje, afirman que la formación inicial de profesores es crucial puesto que se supone que tiene un efecto en el rendimiento académico de los alumnos. Además, entienden que el área de comunicación y lenguaje supone la base sobre la que se sustentan el resto de disciplinas escolares, siendo también una competencia para toda la vida. En sus estudios, afirman la no existencia de estudios concretos que investiguen a cerca de la preparación de los docentes en materia de lenguaje (como sí existen en el caso de las matemáticas), solo contamos con propuestas acerca de cómo debe ser esa formación docente, haciendo especial hincapié en enseñar a los futuros docentes a reflexionar sobre el lenguaje.

Toda esta formación en neurociencia permite la detección temprana de dificultades y, por lo tanto, en nuestras manos está la posibilidad de solventar problemas haciendo que el alumno siga el ritmo de sus iguales y evitar un posible desfase curricular. La sociedad debe tomar conciencia de su importancia y también el compromiso por parte del futuro docente también es primordial, pues requiere esfuerzo y constancia, pero es la única manera de formar docentes competentes y capaces de desempeñar su función con éxito.

En definitiva, el docente debe facilitar que los alumnos estén en posesión de unas condiciones óptimas que propicien el aprendizaje y el desarrollo integral. Por ello, la

formación en neurociencia y lenguaje es fundamental para entender cómo debe desarrollarse un niño y detectar cuándo las cosas no van bien.

2.6. DIFICULTADES ESPECÍFICAS DEL LENGUAJE

Las dificultades específicas del lenguaje son aquellos problemas que afectan a los procesos involucrados en la integración, formulación y simbolización del sistema lingüístico. Se trata de dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades (hablado, escrito, lenguaje de signos u otro) (DSM-V, APA 2014). En este apartado abordaremos las dificultades del lenguaje que son más frecuentes en edad infantil, atendiendo a su prevalencia y se aportará una tabla comparativa sobre los trastornos de la comunicación entre el DSM-IV-TR (APA, 1994) y el DSM-V (APA, 2014).

Las alteraciones del lenguaje oral conforman un ámbito de investigación muy amplio. Dada esta variedad, a lo largo del tiempo y de distintos enfoques se han establecido diversas categorizaciones. Para establecer un marco global, se creó el “Diagnostic and statistical manual of mental disorders”, manual referente para la psicología clínica y la clasificación de dificultades desde 1952, pues contiene una clasificación de los trastornos mentales especificando las categorías diagnósticas con el objetivo de facilitar la tarea de investigadores y docentes para el diagnóstico de personas con dificultades. Las dificultades específicas del lenguaje se enmarcan dentro de los trastornos del neurodesarrollo, que hace referencia a un grupo de trastornos que se producen durante el desarrollo y se caracterizan por déficits que dan lugar a restricciones en áreas específicas o globales (APA, 2014).

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) ha ido sufriendo modificaciones a lo largo del tiempo. En el **Anexo 9** se ofrece una tabla comparativa que hace referencia a las variaciones que ha sufrido la clasificación de los trastornos de la comunicación considerados en el DSM IV y en esta última edición, DSM V.

Como podemos observar en la tabla 9, el DSM V engloba tanto las dificultades a nivel expresivo como las alteraciones receptivas. Uno de los principales cambios en comparación con el DSM IV-TR es que en esta última edición se hace referencia a que las dificultades del lenguaje no son atribuibles a condiciones médicas y neurológicas. Además, en el DSM V incluye el trastorno de la comunicación social (pragmática), no contemplado en la edición anterior. El trastorno de la comunicación social que se recoge en el DSM V, hace referencia a un nuevo diagnóstico para aquellos casos en los que se presentan dificultades significativas en el componente pragmático, similares

a los criterios diagnósticos de TEA (trastorno del espectro autista), pero que no cumplen todos los criterios para dicho diagnóstico.

En definitiva, existen una variedad de dificultades de la comunicación y del lenguaje que debemos conocer como especialistas en audición y lenguaje, ya que la prevalencia de estas dificultades es notable en las escuelas. Se considera que aproximadamente un 27% de la población padece este tipo de problemas. Además, las dificultades de aprendizaje del lenguaje escrito afectan al 19,1% y las alteraciones de la voz a un 12,5% (Monfragüe, Mayor, De Santiago et al., 2014). Las dificultades del lenguaje con mayor prevalencia en la escuela infantil son el trastorno fonológico, la disfemia, el mutismo y el trastorno específico del lenguaje. Sin embargo, en la etapa de educación infantil es complicado el establecimiento de una etiqueta diagnóstica, puesto que en edades tempranas el diagnóstico no es preciso.

Como conclusión, dada la prevalencia y los diferentes tipos de trastornos que podemos encontrarnos en la escuela se reivindica una vez más la necesidad de docentes competentes capaces de detectar posibles dificultades para poder hacer una intervención temprana que conlleve al alumno a solventar las dificultades y así poder tener un rendimiento académico paralelo al de sus iguales y el éxito escolar.

3. II PARTE: ANÁLISIS LONGITUDINAL DEL LENGUAJE ORAL EN UN ALUMNO DE 3 AÑOS CON PERFIL DE RIESGO LINGÜÍSTICO: ESTUDIO DE CASO

3.1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

La finalidad de este estudio empírico, de acuerdo al objetivo de nuestro trabajo, es recoger información acerca del desarrollo comunicativo lingüístico del sujeto, en todos los componentes del lenguaje, para hacer una valoración de su competencia comunicativa, estableciendo para ello una comparación con los patrones típicos de normalidad a lo largo del tiempo. Para ello, se han utilizado tres muestras de lenguaje espontáneo en tres momentos diferentes que han permitido recoger información sobre el lenguaje que utiliza el niño en un contexto de juego.

En definitiva, en este trabajo se pretende analizar el comportamiento comunicativo-lingüístico de un alumno de 3 años con un perfil de riesgo del lenguaje, cuyas hipótesis iniciales apuntaban a un trastorno fonológico, para observar su evolución y constatar los cambios producidos en el tiempo, tras un período de intervención específica. Ello nos puede sugerir qué actuaciones llevar a cabo en la escuela infantil cuando nos encontramos con niños con perfiles de riesgo lingüísticos. Para ello, con una metodología longitudinal, analizaremos el lenguaje del alumno de 3 años y 7 meses a

lo largo de 7 meses para comprobar su evolución tras un período de intervención específica en lenguaje oral. El hecho de abogar por la identificación temprana de dificultades del lenguaje se justifica en este estudio de caso, pues el niño presentaba muy poco lenguaje y, al analizar su competencia comunicativa, observamos que no solo presentaba dificultades en la producción articulatoria sino también en otros componentes.

3.2. PRESENTACIÓN DEL CASO

Se trata de un niño de 3 años y 7 meses, evaluado y atendido en el Centro Sanitario "SIADOE" de la USAL. Fue derivado por la familia cuando el niño tenía 26 meses alertados porque su hijo no había evolucionado en su lenguaje desde hace 6 meses y consideraban que debería tener más lenguaje, preocupados por su próxima incorporación a la escolarización en Educación Infantil.

En el informe inicial la familia refiere un embarazo normal con parto con cesárea programada. El peso del niño se situó en 2,300 kg y la lactancia artificial con paso a sólidos se llevo a cabo sin complicaciones. Destacan la presencia de otitis recurrentes, los episodios más fuertes se situaron en torno al año de vida. Los antecedentes familiares no revelaban datos significativos. Los datos evolutivos revelaron que, en cuanto al desarrollo del lenguaje, la comunicación intencional se observó desde el principio y a los 7 meses aparece el balbuceo. En el momento que se llevó a cabo el informe (marzo de 2016), cuando el niño tenía 26 meses, se registró la aparición de palabras pero muy limitadas y sobreextendidas.

En el desarrollo motor existía la presencia de gateo desde los 10 meses a los 15, cuando comenzó a andar. Era capaz de subir y bajar escaleras con ayuda.

Socialmente el niño muestra interés por relacionarse con otros niños y adultos, prefiriendo las relaciones con iguales. Es capaz de jugar solo sin demandar atención constante del adulto y se observa la preferencia por el juego con su hermano mayor, al que imita.

En las conductas autónomas destaca en la alimentación la ingesta de triturados en casa, pero sí sabe masticar. Todavía utiliza chupete para dormir y aún no tiene control de esfínteres pero pide ir al baño de forma ocasional.

Comenzó la escolarización a los 22 meses en una guardería. La adaptación fue costosa al principio pero acabó adaptándose bien. La profesora de la guardería considera que su habla es normal y evolucionará con el tiempo.

En la evaluación del sujeto se utilizaron pruebas estandarizadas y no estandarizadas como la observación y las muestras de lenguaje espontáneo. En el **Anexo 10** se ofrece una tabla resumen de las pruebas utilizadas, su objetivo y sus resultados.

En conclusión, los resultados de la evaluación que se recogen en el informe inicial llevado a cabo en 2016 ponen de manifiesto la existencia de un perfil de riesgo lingüístico a nivel expresivo. Actualmente, la valoración final del niño llevada a cabo en junio de 2017 revela que presenta dificultades en la producción lingüística, no observándose dificultades en la comprensión del mismo. Concretamente, las dificultades afectan a los componentes fonológico y morfosintáctico y, en menor medida, en el componente pragmático; observándose, sin embargo, un desarrollo adecuado del componente semántico.

Respecto a articulación de los sonidos, se aprecia aún mucha jerga y un habla poco inteligible con numerosos procesos de simplificación fonológica que deberían haber desaparecido por edad. Sin embargo, en comparación con la evaluación inicial, tal como explicaremos en el apartado de resultados, ha habido mejoras significativas en la articulación del niño.

La estructuración del lenguaje muestra que el niño sigue presentando dificultades tanto en marcadores morfológicos como en la organización sintáctica. No obstante, se observan avances significativos, pues actualmente es capaz de utilizar marcadores de género y número, determinantes demostrativos y posesivos, determinantes indefinidos, pronombres, adverbios, preposiciones y verbos, así como diferentes tiempos verbales, a excepción del futuro; marcadores que no se observaban con anterioridad al proceso de intervención.

En conclusión, su perfil global y las dificultades del lenguaje oral en todos sus componentes, siguen indicando limitaciones lingüísticas, con un desfase entre 6 meses y un año. Dada la variabilidad que presenta el desarrollo del lenguaje en estas edades tan tempranas, aún no es posible ofrecer aún una categoría diagnóstica en la que enmarcar sus dificultades. Pese a ello, el niño cumple las condiciones descritas como Hablante Tardío (HT) del lenguaje (Mendoza, 2016) y, por ello, requiere continuar una intervención específica que atienda a las dimensiones afectadas.

3. 3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el estudio se utilizó una metodología longitudinal con una duración total de 7 meses con tres medidas (M1, M2 y M3). El objetivo principal era

obtener una muestra representativa del lenguaje del niño para poder evaluar el desarrollo comunicativo-lingüístico del sujeto. Cada medida consistía en una sesión de juego con el niño, la cual estuvo preparada previamente y se utilizaron los mismos materiales y la misma estructuración, con la finalidad de obtener muestras objetivas.

Todas las sesiones de juego que se han llevado a cabo fueron grabadas audiovisualmente para poder realizar la transcripción de la misma y así hacer el análisis de los componentes del lenguaje del sujeto de estudio. Estas sesiones se articularon de la misma forma y se procuró, en la medida de lo posible, que la duración de las mismas sea igual o aproximada (50 minutos).

Antes de comenzar con las sesiones se realizó un trabajo de investigación y preparación de las mismas. Se creó material de juego para los registros, como es el caso de un circuito de coches.

En primer lugar, al llegar al aula de Gesell (espacio habilitado por el SIADOE para llevar a cabo las sesiones) la instructora le explicó al niño el por qué de la presencia de una persona desconocida en el aula. A continuación, se presentó al alumno el circuito y se le ofreció el material necesario para el juego. Seguidamente, pasamos a la lectura de cuentos con preguntas abiertas para hacer que el alumno participe activamente. En tercer lugar, jugamos con los playmobil, un zoológico que cuenta con piezas de plástico que simulan personas y animales. Por último, utilizamos material presente en el aula para llevar a cabo un juego simbólico con las cocinitas.

Tras la sesión de juego con el alumno, el trabajo que se llevó a cabo fue la transcripción de la sesión, indicando tanto las producciones del niño como las de los adultos para proceder al análisis de cada uno de los componentes del lenguaje: fonológico, morfológico, sintáctico, léxico-semántico y pragmático.

3. 3. 1. TRANSCRIPCIONES DE LAS MEDICIONES (M1, M2, M3)

PRIMERA MEDICIÓN (M1)

La tabla 11 (**anexo 11**) muestra la transcripción de la M1, la columna de la izquierda se reserva para las intervenciones de la alumna de este trabajo de fin de grado, la psicóloga y la especialista de lenguaje. Así, la columna de la derecha registra todas las aportaciones lingüísticas del niño del estudio de caso. La M1 se llevó a cabo en función de las siguientes variables:

- **Fecha:** 28 de noviembre de 2016.
- **Edad:** 3 años.

- **Duración de la sesión:** 45 minutos.
- **Contexto:** La sesión tiene lugar en el aula de Gessel, con la presencia de dos personas encargadas de la intervención con el alumno, la psicóloga y la especialista del lenguaje que lleva el caso del niño. La finalidad de esta sesión de juego es recoger una muestra de lenguaje espontáneo del niño y observar la evolución de su lenguaje en un continuo.
- **Materiales:** circuito con coches, cuentos (“El pollo Pepe” y “El pollo Cucut”), playmobil (zoológico de animales) y cocinitas.

SEGUNDA MEDICIÓN (M2)

En el **anexo 12** se presenta la transcripción de la M2. La M2 se llevó a cabo en función de las siguientes variables:

- **Fecha:** 9 de marzo de 2017.
- **Edad:** 3 años y 4 meses.
- **Duración de la sesión:** 52 minutos.
- **Contexto:** Aula de Gessel.
- **Materiales:** circuito con coches, cuentos (“El pollo Pepe” y “El pollo Cucut”), playmobil (zoológico de animales) y cocinitas.

TERCERA MEDICIÓN (M3)

La tabla 13 (**anexo 13**) muestra la transcripción de la M3. La M3 se llevó a cabo en función de las siguientes variables:

- **Fecha:** 15 de mayo de 2017.
- **Edad:** 3 años y 6 meses.
- **Duración de la sesión:** 48 minutos.
- **Contexto:** Aula de Gessel.
- **Materiales:** circuito con coches, cuento (“El pequeño conejo blanco”) y playmobil (zoológico de animales).
- **Otros datos:** en la M3 el alumno realiza menos intercambios comunicativos porque está enfermo. Por ello, tras una charla con la instructora que se encarga del caso, me refiere la evolución del niño en lo referente al componente léxico y morfosintáctico. Por ese motivo la profesional me ha aportado datos significativos que se incluirán en esta muestra de lenguaje en el apartado de “información adicional”.

3.4. RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DE LAS MEDICIONES

3.4.1. ANÁLISIS DE LA M1

Con el objetivo de extraer conclusiones acerca del desarrollo comunicativo-lingüístico del alumno ofrecemos los resultados de las mediciones realizadas con el sujeto de estudio. En la interpretación se analizarán los 4 componentes del lenguaje: fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático. Se analizarán tales componentes para hacer una evaluación funcional del lenguaje y, en comparación con los patrones típicos de normalidad, saber si existe algún tipo de desfase y en qué dimensiones o si por el contrario, el perfil lingüístico del alumno entra dentro de la normalidad.

A. ANÁLISIS FONOLÓGICO

Como podemos observar en la tabla 14 (**Anexo 14**) existe un mayor porcentaje de producciones incorrectas en casi todos los fonemas. Respecto a los fonemas nasales, el fonema /ɲ/ no lo tiene adquirido y el fonema /m/ aparece pero aún con errores, por ejemplo de omisión (“*al*” por “*animal*”).

En cuanto a los fonemas oclusivos, los fonemas más afectados son /b/, /d/ y /g/, en los que se observan omisiones y sustituciones (ejemplos: “*uo*” por “*Hugo*”, “*nane*” por “*grande*” y “*bata*” por “*pata*”).

En las fricativas, los fonemas /θ/ y /χ/ no los tiene adquiridos y los fonemas /f/ y /s/ aparecen pero con errores (ejemplos: “*piya*” por “*jirafa*” y “*pital*” por “*hospital*”). El fonema africado /ch/ no aparece y, por lo tanto, en las palabras que contienen ese sonido el alumno lo omite (ejemplo: “*titillo*” por “*cuchillo*”).

Siguiendo con las líquidas/vibrantes, el alumno tiene adquirido los fonemas /l/, /ll/ y /r-/ aunque son frecuentes las emisiones incorrectas. Sin embargo, el fonema /ʎ/ aún no está adquirido. Dada la edad cronológica del alumno entra dentro del patrón típico de normalidad las producciones erróneas de la /ʎ/, /r-/ y las trabadas. En el caso de estos fonemas, la producción es incorrecta siempre que la /r/ va al comienzo de palabra o en el caso de /ʎ/ (ejemplo: *barriga*).

En resumen, utilizando como comparación la Prueba de Evaluación Fonética (PEF) (Herrera-Fernández, 2017) en la que se refleja la adquisición fonética típica a los 3 años, edad del alumno, observamos qué fonemas debería tener adquiridos el alumno y, por el contrario no los tiene. Siguiendo la adquisición fonética de Bosch (1983 y 2004), el fonema /ɲ/ debe estar desarrollados a los 3 años así como los fonemas fricativos /θ/ y /χ/ que no los tiene adquiridos el alumno pero deberían estarlo según los parámetros típicos de normalidad. Además, se observan sustituciones de

/k/ por /t/, como “banto” por “banco”. En la mayor parte de las sustituciones que el alumno realiza utiliza la oclusiva /t/ como por ejemplo “tote” por “coche” o “teta” por “puerta”. Las omisiones también son frecuentes cuando el alumno desconoce el fonema o no sabe producirlo, algunas de ellas son: “paque” por “parque”, “coumio” por “columpio”, “lu” por “luz” o “fuate” por “fuerte”.

En cuanto a los procesos de simplificación fonológica, tal y como figura en la tabla 15 (**anexo 15**) una de las estrategias más frecuentes es la evitación de aquellos fonemas o sílabas que no es capaz de producir correctamente (ejemplo: “ital” por “hospital” o “al” por “animal”). También se observa la explotación de sonidos favoritos, el alumno utiliza el sonido “pi” para completar las frases como por ejemplo “Pi pi pipita” para decir “me duele la tripita” y para señalar objetos o indicar lugares.

Respecto a las estrategias muy distorsionantes hay una presencia mayoritaria de estrategias para simplificar la estructura silábica. Es común la sustitución de consonantes finales y se observa que la consonante omitida en todos los casos es la fricativa /s/ en el uso de plurales.

La reduplicación (repetición de una sílaba para simplificar el lenguaje), la eliminación o reducción de grupos consonánticos y la coalescencia (eliminación de una trabada y la sustitución de la misma por un sonido nuevo) se observan durante esta intervención. Las sustituciones son frecuentes y afectan principalmente a las oclusivas y a las líquidas, como puede observarse en la tabla 15. Por último, la asimilación progresiva se produce cuando un sonido anterior contamina al posterior, por ejemplo “titillo” por “cuchillo”.

En definitiva, el alumno se apoya en diferentes procesos de simplificación fonológica para establecer los intercambios comunicativos. Esto se sale de la normalidad, pues diversos estudios afirman que a partir de los 3 años y medio han de ir desapareciendo.

B. ANÁLISIS MORFOLÓGICO

En el análisis morfológico se analizará la presencia de marcadores morfológicos que se reflejan en la tabla 16 (**Anexo 16**). Como podemos observar el alumno tiene adquirido el género. Sin embargo, solo aparece en masculino.

En el caso del número, no se registra su adquisición, ya que es frecuente la omisión del fonema /s/, por ejemplo “tito” por “patitos”.

Si guiendo con el análisis, los artículos no aparecen, registrándose omisiones (“*tita*” por “*la tripita*”), sustituciones de artículos por explotación de sonidos favoritos (“*pipital*” por “*al hospital*”) y reducciones (“*a tapa*” por “*la tapa*”). Pese a no utilizar artículos, el alumno emplea protoartículos como “*a tapa*” por “*la tapa*” (vocal+sustantivo). Sin embargo, el artículo debería estar adquirido, por lo que existe un desfase.

“*Mi*” es el primer morfema que adquieren los niños y, como podemos observar, el alumno lo tiene adquirido. Uno de los errores que comete con este marcador es la sustitución de “*mi*” por “*yo*” como por ejemplo “*papa yo*” en vez de “*mi papa*”. Esto puede deberse al egocentrismo propio de la etapa infantil en el desarrollo del lenguaje.

Respecto a los determinantes demostrativos, el alumno tiene adquirido el determinante “*este*”, aunque existen errores en su producción. Por el contrario, aún no se registran determinantes indefinidos, observándose errores de omisión (por ejemplo: “*banto paque*” por “*hay un banco en el parque*”).

La tabla 16 revela la presencia de pronombres en el habla del niño, especialmente el pronombre “*yo*”. Sin embargo, no tiene adquiridas las preposiciones y las omite, por ejemplo “*ina*” por “*a por gasolina*”.

Por último, las formas verbales que utiliza el alumno son el presente de indicativo y el pretérito perfecto (ejemplo: “*este cuento se ha terminado*”). Sin embargo, no aparece ni el futuro simple ni el imperativo, el cual debería aparecer dada la edad del sujeto.

En resumen, los datos apuntan a que existe un retraso en la adquisición de los morfemas de número, artículo y en las preposiciones, pues dada la edad cronológica del sujeto estos marcadores deberían haber aparecido en su desarrollo del lenguaje.

C. ANÁLISIS SINTÁCTICO

Los resultados de la competencia sintáctica del alumno se midieron mediante un análisis de las principales estructuras oracionales que aparecen en la muestra de lenguaje y la valoración de su ajuste a lo esperable para su edad. El alumno se sitúa en el inicio de la etapa de habla gramatical (24-36 meses), pues es capaz de producir oraciones pero aún con errores de omisión y comisión, por ejemplo “*No, titita ti titillo*” por “*no, las tienes que quitar con un cuchillo*”.

El alumno aún utiliza holofrases en su comunicación, es decir, utilización de palabras con sentido de frase. Por ejemplo el alumno dice “*pipital*” para decir que tiene

que ir al hospital cuando le duele la tripita o dice “pipita” para manifestar que el duele la tripa. Las holofrases deberían haber desaparecido dada la edad del alumno.

Podemos observar la creación de oraciones simples con algunos errores de omisión y comisión, aunque tales oraciones aparecen con poca frecuencia. Ejemplos: “*tata moto cae*” por “*la moto se cae*” o “*pi pi pipita*” por “*me duele la tripita*”, predominando muchos errores de sustitución, omisión de artículos y explotación de sonidos favoritos.

También encontramos la formulación de preguntas por parte del alumno, por ejemplo “*¿a pata?*” para preguntar dónde está la tapa de la sartén. Este rasgo evolutivo es acorde a la edad del sujeto.

En definitiva, existe un desfase en el componente sintáctico, pues sigue utilizando holofrases y aunque está iniciando el período gramatical la creación de oraciones simples es muy escasa y comete muchos errores en su producción. Además, no aparecen oraciones modales, condicionales ni temporales. Solo aparecen dos oraciones simples construidas con errores.

D. ANALISIS LÉXICO-SEMÁNTICO

El análisis del componente léxico-semántico se llevaron a cabo mediante el estudio, principalmente, de los tipos de palabras que el alumno emplea en sus intercambios comunicativos (véase el **anexo 17**).

Como podemos observar en la tabla 17, y teniendo en cuenta la edad del alumno, éste debería poseer mayor cantidad de vocabulario y más variado, pues aún no aparecen verbos y adverbios. Existe un crecimiento lento de vocabulario, y no en todas las categorías de palabras, y éste está muy ligado al contexto. La dependencia del contexto debe ir disminuyendo a medida que aumenta la capacidad semántica y la competencia lingüística.

E. ANÁLISIS PRAGMÁTICO

Para hacer una valoración objetiva de la pragmática Creaghead (1984) elaboró un protocolo conocido como “protocolo de la mantequilla de cacahuete” para analizar y observar las destrezas conversacionales, que será el protocolo que utilizamos para la valoración de la pragmática. También se deberán observar las funciones del lenguaje y las habilidades narrativas del sujeto de estudio.

Lo primero que vamos a evaluar es la presencia o ausencia de intención comunicativa. En este caso, el alumno sí tiene intención comunicativa pues mantiene intercambios comunicativos con adultos y con iguales.

En cuanto a las funciones del lenguaje, tal como figura en la tabla 18 (**Anexo 18**), el alumno utiliza la función instrumental e informativa pero el resto de funciones no las emplea. Estudios del desarrollo de las funciones del lenguaje indican que a los 2 años y medio deberían estar adquiridas todas ellas.

Además, la función reguladora es una de las primeras que aparece en el desarrollo lingüístico, a los 10 meses, lo cual supone un desfase importante en el proceso de adquisición del lenguaje del alumno. Asimismo, el alumno no posee la función heurística ni la imaginativa.

En la tabla 19 (**Anexo 19**) se analizan, a partir de la guía de evaluación de habilidades pragmáticas (Craghead, 1984) las habilidades comunicativas y conversacionales.

La tabla 19 refleja el número reducido de actos pragmáticos que aparecen en la M1. Como podemos observar el alumno no hace peticiones de objetos ni de ayuda así como tampoco hace hipótesis ni pide clarificación al adulto. Pese a no pedir un objeto verbalmente sí hace elecciones mediante gestos, pues el niño elige el coche que utilizar para el juego del circuito y el que quiere que utilicen los dos adultos.

La conducta de rechazo aparece visiblemente en la intervención cuando estamos jugando con las cocinitas y el alumno manifiesta que no quiere lechuga.

No aparecen actos pragmáticos como predecir, pedir información, describir un suceso, resolver un problema y dar razones. Sin embargo, el alumno sí es capaz de guardar los turnos a la hora de mantener los intercambios comunicativos. Tampoco inicia intercambios comunicativos, mantiene el turno de intervención ni cierra una conversación.

Sin embargo, se observa que cuando el adulto pide aclaraciones al niño a modo de preguntas, el alumno responde de forma apropiada. Por ejemplo cuando el alumno dice “*atata*” como el adulto no lo entiende pregunta “¿*patatas?*”, a lo que el niño contesta “*no, atata no*”.

En último lugar se procede al análisis de las habilidades narrativas del alumno. No se constatan narraciones personales ni en presente ni en pasado y tampoco aparecen

historias narrativas, las cuales deberían aparecer por edad. El alumno no es capaz de hacer guiones, puesto que apenas construye frases de más de dos palabras.

En definitiva, uno de los aspectos más importantes es que el alumno tiene intención comunicativa. No obstante, el desarrollo de las funciones del lenguaje sigue un desarrollo atípico teniendo en cuenta la edad del sujeto, pues solo utiliza dos de ellas aunque debería utilizarlas todas. Sin embargo, el poco lenguaje del niño hace que debamos ser prudentes, pues no es una valoración objetiva. En cuanto a las habilidades pragmáticas, la gran parte de ellas no aparecen en la intervención. Si bien es cierto, su etapa de desarrollo y culminación va entre los 2 y 4 años, por lo que ciertas conductas todavía puede consolidarlas. Sin embargo las peticiones de objeto, peticiones de ayuda o de información ya deberían aparecer en la comunicación del niño puesto que dada la edad del sujeto corresponderían estar adquiridas.

F. CONCLUSIONES FINALES DE LA M1

Tras el análisis de los resultados obtenidos en la M1, cabe destacar que las producciones incorrectas de fonemas que produce dan lugar al habla ininteligible que presenta el niño. El retraso en la adquisición de fonemas es evidente. Además, el alumno utiliza procesos de simplificación fonológica que le permiten comunicarse con los demás.

En el componente morfológico destaca la falta de utilización de distintas formas verbales que deberían aparecer dada la edad cronológica del sujeto. Por otro lado, el hecho de que el alumno no construya oraciones simples hace que dificulte la existencia de marcadores fonológicos en su discurso y, por ende, dificultades para registrarlos. Cabe destacar que las dificultades que presenta el niño en un componente concreto se trasladan al resto de componentes, pues están interrelacionados.

En el componente sintáctico aparecen con frecuencia las holofrases, suponiendo esto un desfase en el desarrollo sintáctico. Además, hay una escasa presencia de oraciones simples y con errores que revelan la afectación de la sintaxis, pues se sale de los parámetros típicos de normalidad. El alumno utiliza un habla muy simplificada, propia de las primeras fases del desarrollo sintáctico (18-24 meses).

Las dificultades que el alumno manifiesta en morfología y sintaxis complica el proceso de adquisición del componente léxico-semántico. Los avances en morfosintaxis suponen la evolución también en el léxico, pues para construir frases se requiere vocabulario, pues si el alumno no construye oraciones simples no utiliza

vocabulario y esto redundando en un estancamiento en los componentes morfológico, sintáctico y semántico. En definitiva, el crecimiento de vocabulario es muy lento y está muy ligado al contexto.

Como ya se ha comentado anteriormente los errores que el alumno presenta en otros componentes del lenguaje interfieren en el desarrollo de la pragmática. En este caso, el hecho de que el alumno no construye frases supone también la falta de habilidades narrativas, pues el niño no realiza narraciones ni guiones. Además, es frecuente el uso de jerga durante la M1, predominando también la repetición de palabras y la imitación de las producciones de los adultos.

3.4.2. ANÁLISIS DE LA M2

A. ANÁLISIS FONOLÓGICO

Tras los resultados obtenidos en la tabla 20 (**Anexo 20**) podemos observar la adquisición los fonemas /ɲ/ y /ch/, aunque sigue situándose por debajo de la media (ejemplos: *“niñ” por “niño” y “coche”*. Sin embargo, teniendo en cuenta la edad cronológica del alumno la adquisición de fonemas no es la esperada.

En las oclusivas se observan dos datos importantes: en el fonema /k/ el porcentaje ha bajado de un 29% en la M1 a un 2% en la M2 y el fonema /g/ ha aumentado de un 7% en la M1 a un 41% en esta M2. En el fonema /g/ observamos un gran avance, pues lo articula correctamente 14 veces. Muchos de estos aciertos se deben a que el alumno produce correctamente el fonema /g/ en la palabra “grande” y esta aparece en muchas ocasiones a lo largo de la sesión de juego.

Si observamos la producción de oclusivas vemos que el fonema /t/ aparece de forma incorrecta con una alta frecuencia. Es posible que la limitada producción lingüística que tiene el niño aumente las respuestas a preguntas con una producción monosilábica (sí) y, al sustituir el fonema /s/ por el fonema /t/ incrementa el número de errores. Además, en la tabla 20 podemos ver la frecuente sustitución del fonema /k/ por el fonema /t/, como por ejemplo *“tae” por “cae” o “tato” por “casco”*.

En los fricativos, los fonemas /χ/ y /θ/ siguen sin estar adquiridos. En cuanto al fonema /s/, cabe resaltar que el amplio número de errores se debe, en muchas ocasiones, a la no realización de plurales como es el caso de *“abole” por “árboles” o “ito” por “pollitos”*.

En el caso de las líquidas vibrantes no se observan cambios significativos. Por otro lado, vemos que el niño es capaz de articular ocasionalmente grupos consonánticos tales como /pl/ y /gr/ como por ejemplo “plato” o “grande”.

Respecto a los procesos de simplificación fonológica, según figura en la tabla 21 (**Anexo 21**), los resultados muestran que la evitación de sílabas sigue siendo frecuente así como la explotación de sonidos favoritos (ejemplo: *pi pi pi*).

En la M2 podemos resaltar el uso de una estrategia muy distorsionante que consiste en la omisión de sílabas medias de las palabras como podemos observar en la tabla 21.

Por otro lado, en los procesos de sustitución hay una ausencia de vibrante múltiple, es decir, el alumno no pronuncia el fonema /f/ sino que utiliza la /-r-/, produciendo así la incorrecta articulación de la palabra. Esta estrategia entra dentro de los patrones típicos de normalidad dada la edad del sujeto, pues el fonema /f/ es el último en adquirirse y en el que más dificultades plantean los sujetos.

En definitiva, es importante resaltar que el alumno sigue utilizando los procesos de simplificación fonológica para comunicarse con éxito con recursos lingüísticos aún limitados.

B. ANÁLISIS MORFOLÓGICO

En la tabla 22 (**Anexo 22**) se recogen los resultados del componente morfológico analizado. En esta M2 el niño realiza plurales y artículos, aunque aún con errores, por ejemplo la sustitución de *“lo” por “la”*.

Los determinantes posesivos y demostrativos los tiene adquiridos, sin embargo, en los últimos, todavía hay errores de omisión (ejemplo: *“Sí, tutio” por “sí, está sucio”*) y sustitución (*“pi” por “este”*). Sin embargo, sigue cometiendo errores en la sustitución del determinante posesivo *“mi”* por el pronombre *“yo”*. Por ejemplo cuando se le dice al niño *“a mí me encanta el parque”* y él responde *“yo”* queriendo decir *“y a mí”*.

En esta M2, ya aparecen determinantes indefinidos (*“uno” por “una”, “uno, teo uno” por “uno, tengo uno”*) y la preposición *“de”* (*“Pipipi poton de tutu tutes” por “este es el botón de las luces”*), aunque todavía existen errores de omisión en ambos.

En cuanto a las formas verbales, en esta M2 empieza a aparecer el imperativo, el cual utiliza el alumno para pedir (*“ma” por “más”*) y para dar órdenes a objetos (*“tore” por “corre”*).

En definitiva, se observa una pequeña evolución en el componente morfológico con la presencia de marcadores morfológicos que no aparecían hasta ahora. Sin embargo hay marcadores que todavía no aparecen como el futuro simple.

C. ANÁLISIS SINTÁCTICO

El niño se encuentra en los inicios de una fase gramatical, pues produce frases aún con errores de omisión y comisión. Dado que aún tiene mucha jerga, todavía no puede observarse en profundidad qué tipo de errores comete. Ejemplos: “*Pipipi poton de tutu tutes*” por “*este es el botón de las luces*”, “*Pipita a moto*” por “*le duele la tripa a la moto*” o “*tata moto tae*” por “*la moto se cae*”. Además, sigue predominando el uso de una o dos palabras con sentido de frase como “*tuga duda*” por “*la lechuga está dura*”.

Uno de los avances observados son las oraciones interrogativas con petición de ayuda, aunque existen errores en su producción como por ejemplo “*¿yuda?*” por “*¿me ayudas?*”. También utiliza dos palabras con sentido de frase para peticiones declarativas de hechos o describiendo objetos, acciones y situaciones, por ejemplo dice “*bao bela*” por “*se ha volcado la botella*”. Por su parte, en el componente sintáctico se observa un avance lento.

Como conclusión, se observa un desfase significativo en torno a un año en sintaxis, a pesar de los pequeños avances observados.

D. ANÁLISIS LÉXICO-SEMÁNTICO

Siguiendo con el estudio de los tipos de palabras que utiliza el alumno podemos destacar las que aparecen en la tabla 23 (**Anexo 23**).

En resumen, existen avances significativos pues aparecen los verbos y adverbios en los intercambios comunicativos del niño así como los determinantes indefinidos. Además, se observa que hay un aumento del vocabulario aunque éste sigue siendo muy ligado al contexto.

E. ANÁLISIS PRAGMÁTICO

Analizamos en este apartado las funciones del lenguaje, la competencia narrativa del alumno y las habilidades comunicativas y conversacionales.

En cuanto a las funciones del lenguaje, en la tabla 24 (**Anexo 24**) se observa un gran avance, pues aparecen todas las funciones salvo la heurística y la imaginativa. También se observa la función reguladora cuando el alumno hace una petición de objeto al adulto. En cuanto a la función personal, el alumno manifiesta sus intereses personales, concretamente sus gustos y preferencias por los coches.

En segundo lugar, en la tabla 25 (**Anexo 25**) se analizan, a partir de la guía de evaluación de habilidades pragmáticas (Creaghead, 1984) las habilidades comunicativas y conversacionales.

Tal como se observa en la tabla 25 el alumno ya saluda, pide objetos y también pide ayuda para resolver un problema. Esto último se observa cuando el alumno, jugando con los playmobil, no puede poner el casco y le dice a Adela “¿yuda?” por “¿me ayudas?”. También es capaz de resolver problemas, esta acción tiene relación con el hecho de pedir ayuda. Por último, se observa que el alumno cierra una conversación, concretamente cuando acabamos de leer un cuento dice “ete pento papabado” por “este cuento se ha acabado”. Dar razones es otra de las conductas pragmáticas que aparece en la M2, pues el niño muestra rechazo y argumenta los motivos. Ejemplo: se le ofrece la lechuga la rechaza y manifiesta que no la quiere porque está dura (“uga duda” por “la lechuga está dura”).

En definitiva, existe una evolución importante en la adquisición y el uso de destrezas conversacionales. Además, el análisis de la competencia narrativa revela que no ha habido evolución, pues el alumno sigue sin realizar narraciones. La comunicación pregunta-respuesta agrega dificultad para que esto se produzca, pues el alumno no realiza producciones de más de dos palabras y las narraciones requieren una estructuración y organización de frases más largas. Por lo tanto, la falta de habilidades narrativas pone de manifiesto un desfase en el componente pragmático.

F. CONCLUSIONES FINALES DE LA M2

Una vez realizado el análisis de la M2, en el componente fonológico hay una evolución progresiva de fonemas pero todavía se observan errores que se arrastran a la pragmática, generando la ininteligibilidad de sus mensajes.

En el componente morfológico hay avances significativos, pues ya aparece el número, los artículos, los determinantes indefinidos, las preposiciones y el imperativo. Lo mismo ocurre con la sintaxis, pues el aumento de marcadores morfológicos permite la creación de oraciones simples con un menor número de errores y un mayor número de elementos.

En definitiva, los avances registrados hasta el momento no son especialmente relevantes pero sí es importante destacar el aumento de vocabulario del alumno. Por otro lado, se observa que gran parte de las producciones lingüísticas del alumno se basan en la imitación y la repetición del modelo lingüístico aportado por los adultos durante la sesión de juego. Además, sigue siendo frecuente la repetición de palabras

del modelo adulto y la utilización de monosílabos y jerga. Las producciones del alumno siguen basándose en pregunta-respuesta y es el adulto el que guía los intercambios comunicativo-lingüísticos.

3.4.3. ANÁLISIS DE LA M3

A. ANÁLISIS FONOLÓGICO

Los resultados de la tabla 26 (**anexo 26**) reflejan que existe una evolución en la producción de fonemas, pues ya aparece el fonema /f/, aunque todavía con errores (ejemplo: “*roto*” por “*rojo*” o “*barrita*” por “*barriga*”).

En los fonemas nasales, el porcentaje va en aumento, excepto el fonema /ɲ/ que no se registra en esta M3. Muchos de los errores con el fonema /n/ se deben a la sustitución de preposiciones como “*a*” por “*en*” o “*pi*” por “*con*”. La evolución también se observa en los fonemas oclusivos y fricativos. Sin embargo, siguen sin registrarse los fonemas /χ/ y /θ/, aunque deberían estar adquiridos por edad. En definitiva, los avances en la producción articulatoria son significativos aunque todavía presenta desfases.

La tabla 27 (**Anexo 27**) hace referencia a los procesos de simplificación fonológica que utiliza el alumno para su comunicación. Como podemos observar el niño sigue utilizando la evitación de sílabas o fonemas. Los procesos de simplificación de la estructura silábica siguen siendo frecuentes en esta M3. La supresión de consonantes finales se da en pocas ocasiones, sigue apareciendo la omisión de consonantes iniciales y diptongos, pero en una sola ocasión. Se registran, en el caso de los diptongos, ocasiones en las que los mantiene (ejemplos: “*ueto*” por “*hueso*”, “*pueta*” por “*puerta*” o “*ueno*” por “*cuerno*”). En esta M3 no se registran ni regularidades ni coalescencia. La frontalización afecta principalmente al fonema /k/, que es sustituido por el fonema /t/ (ejemplo: “*tata*” por “*casa*”). Por otro lado, la ausencia de víbrate múltiple se observa en muchos casos pero en una palabra si lo dice “*barrita*” por “*barriga*”.

En resumen, a medida que aumenta la competencia lingüística van desapareciendo paulatinamente los procesos de simplificación fonológica que apoyan la comunicación del alumno, aunque todavía utiliza muchas de las estrategias reconocidas en la M1 y M2.

B. ANÁLISIS MORFOLÓGICO

En el componente morfológico se van a analizar, en la tabla 28 (**Anexo 28**), los marcadores morfológicos registrados en la M3 y los errores en su adquisición.

Tras los resultados reflejados en la tabla 28 observamos una evolución notable, pues aparecen todos los marcadores morfológicos salvo los artículos. El alumno ha adquirido el número aunque hay errores de omisión (ejemplo: *“pero”* por *“perros”*).

En cuanto a los determinantes posesivos, aparece el *“mi”* con mucha frecuencia. El alumno dice en una ocasión *“bici mia”* en lugar de *“mi bici”*, a pesar de que con anterioridad lo dice correctamente. Esto puede ser causa del egocentrismo infantil propio de la edad. Se registra también el determinante demostrativo *“esta”* y el número de producciones asciende hasta 37, aunque todavía comete errores de sustitución. En los determinantes indefinidos, vemos como en la M3 aparecen todos salvo *“unas”*.

Respecto a los pronombres, el alumno ha pasado de utilizar únicamente el *“yo”* para incorporar el *“tú”*, ejemplo: *“tú tate”* por *“tú a clase”*.

En cuanto a las preposiciones, en esta M3 se registran *“a”* y *“en”* con errores. Por último, en las formas verbales no se observan cambios significativos.

En definitiva, el componente morfológico ha tenido una evolución creciente. Se observa la adquisición de todos los marcadores morfológicos a lo largo las tres mediciones y el aumento de la frecuencia de uso de determinantes en la M3. Sin embargo, siguen sin aparecer tiempos verbales como el futuro.

C. COMPONENTE SINTÁCTICO

El alumno se sigue encontrando en una fase habla gramatical, produciendo la estructura básica de la frase con 3 o 4 elementos, aunque es capaz de hacer frases de más de 4 elementos (hasta 11). En esta M3 se registra mayor frecuencia en la creación de oraciones y de más elementos, aunque todavía con errores de omisión y comisión. Por ejemplo: *“yo tanto bici papa mama y mi mano y yo”* por *“yo monto en bici con papa, mama, mi hermano y yo”*, *“mi tata va a i lle tolo y yo tolo”* por *“a mi casa va a ir Guille solo y yo solo”*.

En la M3 observamos que el alumno utiliza frases copulativas como *“Tu ete y lela ete”* por *“tú coges este y Adela este”* o *“No, te pu pupa al hospital”* por *“no, te hace pupa y tienes que ir al hospital”*. También aparecen oraciones causales con nexos *“porque”*, al niño se le pregunta *“por qué”* y él responde *“ena hambe”* (*“porque tiene hambre”*) y oraciones negativas que implican una orden como *“No pata ahí”* (*“no puedes pasar por ahí”*) y *“Nenta tanto toche”* (*“no entran tantos coches”*, aunque todavía se aprecian errores. Siguen apareciendo oraciones interrogativas como *“¿Y eto?”* por *“¿y esto?”* o *“¿yuda Dela?”* por *“¿me ayudas, Adela?”*.

En definitiva, en la M3 se observa un aumento de oraciones simples, las cuales construye con hasta 6 elementos sin errores y 11 elementos con errores.

D. COMPONENTE LÉXICO-SEMÁNTICO

En esta última medición, los tipos de palabras que el alumno emplea en sus intercambios comunicativos son los reflejados en la tabla 29 (**Anexo 29**).

En resumen, destaca el aumento de la presencia de adverbios y de verbos, los cuales aparecen con mayor frecuencia. También se observa un aumento de vocabulario, aunque sigue estando muy ligado al contexto. Por último, las formas verbales que predominan son el presente de indicativo y el imperativo para dar órdenes y regular la conducta de los demás (ejemplo: *mira, oye*).

E. COMPONENTE PRAGMÁTICO

Para examinar el componente pragmático se analizarán las funciones del lenguaje, la competencia narrativa y las habilidades comunicativas y conversacionales del niño.

En cuanto a las funciones del lenguaje, la tabla 30 (**Anexo 30**) revela que ya aparece la función heurística, pues el alumno investiga acerca de la realidad con un objeto. En la función reguladora el alumno pide a Adela (su instructora) que se retire y también, a la hora de leer el cuento, le dice a Adela "*no, ponte tú*" porque no quiere que yo le lea el cuento. Por lo tanto, la función personal se refleja cuando el alumno dice que no quiere que yo le lea el cuento sino que lo haga Adela. Por último, la función informativa se da con mucha frecuencia en la M3. El alumno expresa opiniones y las justifica con argumentaciones. Por ejemplo, Isabel intenta meter la jirafa en un carro y el alumno dice "*ahí no enta*" (*ahí no entra, "e mu gande*" (*es muy grande*). A lo largo del cuento se narra que un animal va a saltar encima de la cabeza de un conejo y el niño dice "*No, tae peta a pital*" (*no, le hace daño en la cabeza y tiene que ir al hospital*).

En segundo lugar, se analizan, en la tabla 31 (**Anexo 31**) las habilidades pragmáticas y destrezas conversacionales (Creaghead, 1984). Como se puede observar, el alumno pide clarificaciones, predice, pide información, inicia una conversación y se despide. Además, aparecen más actos pragmáticos, lo que supone un avance en la pragmática.

En último lugar, en cuanto a la competencia narrativa del niño, el alumno sigue sin realizar narraciones personales pero, se observa algún guión de corta duración. Ejemplos: "*Yo tanto bici papa mama y mi mano y yo*" (*yo monto en bici con papa,*

mama, mi hermano y yo) y “No, tae peta a pital” (no, le hace daño en la cabeza y tiene que ir al hospital).

En definitiva, se observa un aumento del número de producciones del alumno. Además, construye frases de más elementos y el número de actos pragmáticos es mayor. En cuanto a los guiones y narraciones, destacan los guiones de corta duración.

F. CONCLUSIONES FINALES DE LA M3

Uno de los principales avances se observa en el aumento de producciones del alumno, el cual afecta al componente fonológico, pues todavía no produce todos los fonemas correctamente y esto hace que baje el porcentaje en adquisición fonológica registrado en la tabla 26.

En morfología es evidente la evolución del niño, pues ha adquirido el número, el determinante indefinido, las preposiciones y el imperativo. En la sintaxis se registra la creación de oraciones largas de más de 4 elementos. Además, aparecen numerosas oraciones simples, aún con errores.

En el léxico, se observa un aumento de vocabulario y utiliza nuevas categorías de palabras como adverbios y verbos.

En el componente pragmático el alumno ha evolucionado en la adquisición de nuevas funciones del lenguaje y habilidades pragmáticas pero todavía no aparecen narraciones.

En definitiva, la evolución en todos los componentes del lenguaje es creciente, destacando especialmente la morfosintaxis y la pragmática. Si bien cabe decir que hay aumento de producciones lingüísticas por parte del alumno y sus mensajes son más inteligibles. Sin embargo, en esta M3 el alumno tenía problemas leves de salud relacionados con gripes y malestar general, por lo que no es un análisis totalmente objetivo, pero su instructora en una valoración posterior observó que ha evolucionado favorablemente y destaca la creación de oraciones de varios elementos y la inteligibilidad de sus producciones.

3. 5. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS RESULTADOS DE LAS 3 MEDICIONES

La tabla 32 (**anexo 32**) recoge una comparación entre los resultados obtenidos en las tres mediciones con el objetivo de poder visualizar mejor cuáles son los principales avances que ha tenido el niño en todos los componentes del lenguaje a lo largo del estudio longitudinal.

Como podemos observar en la tabla 32, en fonología el alumno ha evolucionado adquiriendo en la M3 el fonema /ch/, aumentando el número de producciones correctas del fonema /f/ y desapareciendo algunos procesos de simplificación fonológica como la explotación de sonidos favoritos.

Respecto a la morfología, se observa a lo largo de las mediciones la adquisición de todos los marcadores morfológicos excepto el tiempo verbal futuro. Por su parte, en sintaxis el alumno ha pasado de la etapa holofrástica en la M1 a la creación de oraciones simples de hasta 6 elementos de forma correcta.

En léxico los avances son significativos, pues en la M3 se registra la utilización de todas las categorías de palabras.

Por último, en pragmática destaca la aparición de todas las funciones del lenguaje en la M3, un aumento del número de actos pragmáticos utilizados y la aparición de guiones de corta duración.

En resumen, los avances son notables en todos los componentes del lenguaje, destacando, en concreto, la evolución en morfosintaxis y pragmática.

3.6. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

El objetivo que perseguíamos era realizar un estudio longitudinal con un alumno de 3 años y 7 meses de edad con un perfil de riesgo lingüístico. Este estudio llevó a cabo mediante una metodología longitudinal durante 7 meses con la finalidad de hacer un análisis del lenguaje oral del niño en todos sus componentes para poder extraer conclusiones acerca de su desarrollo comunicativo-lingüístico y comprobar la existencia de un perfil de riesgo en el lenguaje. Una vez analizado el lenguaje del niño, los resultados de las 3 muestras recogidas durante el proceso de observación se concluye que existen limitaciones en los componentes fonológico y morfosintáctico y, en menor medida, en el componente pragmático; observándose, sin embargo, un desarrollo adecuado del componente semántico.

De forma más concreta, los resultados del estudio sugieren que en la evaluación global del lenguaje se observa un desfase de aproximadamente 6 meses en el área comunicativo-lingüística. Sin embargo, este desfase se produce solo en la producción lingüística, descartando posibles dificultades en la comprensión del lenguaje oral. Dicho esto, y pese a los avances observados, podemos afirmar que el niño presenta limitaciones en los componentes fonológico y morfosintáctico y, en menor medida, en el componente pragmático.

Respecto a la calidad del habla y articulación de los sonidos, se aprecia, en las tres mediciones, mucha jerga y habla poco inteligible con la utilización de procesos de simplificación fonológica que deberían haber desaparecido según la edad del sujeto. Pese a ello, y teniendo como referencia la M1, ha habido avances significativos en cuanto a la producción de fonemas, pues en la última medición (M3) el niño tiene adquiridos prácticamente todos los fonemas (excepto /ɲ/, /f/, /χ/ y /θ/).

En cuanto a la estructuración de lenguaje, vemos que es dónde más dificultades presenta el niño, principalmente en la organización sintáctica. Respecto a la morfología vemos como, en el transcurso de las mediciones, el alumno ha adquirido los marcadores morfológicos de número, determinantes demostrativos, posesivos, indefinidos, pronombres, adverbios y preposiciones. En la sintaxis, a pesar de ser el componente más afectado, la evolución en las mediciones es significativa, pues el niño es capaz de hacer oraciones simples con más elementos, hasta 6 de forma correcta y hasta 10-11 elementos con errores de omisión y comisión. Se aprecia falta de oraciones modales, condicionales y temporales que debería producir dada la edad cronológica del sujeto.

El componente semántico sigue un desarrollo normal en función de la edad del sujeto, aunque el vocabulario que el niño utiliza sigue estando muy ligado al contexto.

Por último, en el componente pragmático observamos como las funciones del lenguaje están enriqueciéndose gracias al programa de intervención que se está llevando a cabo con el alumno y los beneficios y la evolución es notable. Sin embargo, deben mejorar algunas destrezas conversacionales como la capacidad de hacer hipótesis, describir un suceso o mantener el turno de intervención. Además, dado el lenguaje escaso que el niño presenta la construcción de narraciones es limitada, poniéndose de manifiesto las dificultades que el niño presenta en morfosintaxis.

En definitiva, atendiendo a los resultados de las tres mediciones, podemos confirmar una evolución positiva del niño en su producción lingüística. En cuanto a la morfosintaxis, ha habido un progreso en el número de elementos que conforman las oraciones que produce, aunque la sintaxis es el componente más afectado y en la morfología hay tiempos verbales como el futuro que siguen sin aparecer. También se observan mejorías significativas en la cantidad y calidad de vocabulario que el niño utiliza. Sin embargo, en cuanto a la pragmática todavía existe una falta de narraciones simples y guiones, aunque hay un aumento de las funciones del lenguaje que utiliza el niño.

Como conclusión, y atendiendo a los análisis de las mediciones realizadas, el niño presenta un desfase entre 6 meses y un año en el ámbito del lenguaje. Los componentes más afectados son el fonológico, morfosintáctico y pragmático. Teniendo en cuenta la edad del sujeto, el lenguaje se encuentra en pleno desarrollo y admite una gran variabilidad. Sin embargo, sí es posible mencionar que cumple las características de “hablante tardío” (Mendoza, 2016), pues se registra una ausencia de combinaciones de dos palabras a los 24 meses, emisiones de menos de 20 palabras a los 24 meses, vocabulario reducido, errores en los marcadores morfológicos y un repertorio fonológico escaso. Por ello, y con toda la información aportada, el niño precisa seguir con una intervención específica del lenguaje que dé respuesta a las dificultades que éste presenta en los componentes afectados.

4. CONCLUSIONES GENERALES

De acuerdo al objetivo del trabajo, se ha pretendido ilustrar a través de un estudio de caso de un alumno con perfil de riesgo en el lenguaje la importancia de la identificación e intervención temprana de dificultades del lenguaje para poder observar avances significativos en el niño así como la actuación de los docentes ante estas dificultades, siendo para ello imprescindible el conocimiento acerca del desarrollo del lenguaje, las etapas a seguir y las dificultades del lenguaje con mayor prevalencia en la escuela infantil.

La teoría revisada ha puesto de manifiesto que a pesar de ser muchas las teorías e acerca de cómo se desarrolla y las etapas que seguimos en su adquisición, los seres humanos somos seres sociales por naturaleza, por lo que es viable pensar que el entorno y el ambiente juegan un papel importante en el desarrollo lingüístico. Es cierto que todos los niños siguen en su proceso de desarrollo del lenguaje las mismas etapas e hitos evolutivos en función de la edad (Barragán y Lozano, 2011). No obstante, es en este proceso donde muchos niños (concretamente el 27%) encuentran dificultades específicas para el aprendizaje del lenguaje. Es aquí donde toma vital importancia la identificación temprana de dificultades del lenguaje, pues a lo largo del trabajo se han observado los beneficios de la intervención temprana. Además, la existencia de períodos críticos para el lenguaje justifica, aún más, la necesidad de tomar medidas tempranamente para evitar posibles riesgos, pues es en las primeras edades cuando el cerebro es más propenso a asumir cambios.

Nuestro estudio de caso avala la importancia de la evaluación e intervención temprana en el lenguaje, puesto que los avances son evidentes en todos sus componentes. El objetivo principal del estudio, como ya se ha comentado, era evaluar

el desarrollo comunicativo-lingüístico del niño que acude al SIADOE con un perfil de riesgo. Sin embargo, durante las mediciones se ha observado que el niño cumple con los criterios que indican a un diagnóstico concreto. En un primer momento, las hipótesis apuntaban a dificultades en la producción fonológica, es decir, trastorno fonológico, puesto que mostraba un habla ininteligible (véanse las transcripciones de la mediciones, **Anexos 11, 12 y 13**). El desfase que el niño presentaba no había sido identificado aún en el centro escolar. Sin embargo, hemos podido comprobar que, tras las mediciones realizadas observamos que el niño no solo presenta dificultades en fonología sino que el componente morfosintáctico se encuentra afectado. Por este motivo, como queda reflejado en las conclusiones sobre el estudio de caso, se considera que el niño necesita una intervención específica del lenguaje porque cumple los criterios diagnósticos de “hablante tardío” (Mendoza, 2016).

Es aquí donde debemos resaltar la necesidad de hacer una evaluación exhaustiva de los componentes del lenguaje, pues si solo hubiéramos evaluado la fonología no tendríamos una evaluación objetiva y pasaríamos por alto las dificultades que el niño presenta en otras áreas del lenguaje. Por ello, si como docentes y especialistas hubiéramos decidido esperar un período de tiempo porque “parecía” una dificultad meramente evolutiva, los problemas que el niño presentaba seguirían provocando un desfase respecto a parámetros de normalidad y ello podría afectar, en mayor o menor medida, a otros ámbitos de desarrollo y a su aprendizaje. Una de las conclusiones más importantes de este estudio es llevar a cabo una evaluación temprana y rigurosa del lenguaje que contemple todos los componentes del lenguaje así como los prerrequisitos que para éste se necesitan. Sin embargo, dado el poco lenguaje que presentaba el alumno, no fue posible conocer hasta dónde llegaban sus dificultades.

De formas más concreta, con este trabajo se ha conseguido, en primer lugar, tomar conciencia de la importancia de la detección e intervención precoz de posibles dificultades para lograr solventarlas y alcanzar el éxito comunicativo-lingüístico. En segundo lugar, hemos aprendido a hacer una evaluación de la competencia comunicativo-lingüística de un alumno con perfil de riesgo en el lenguaje así como aprender de forma práctica parte del trabajo que se lleva a cabo como especialistas en audición y lenguaje, teniendo contacto directo con un alumno en fase de observación e interactuando en las sesiones de juego. Por otro lado, hemos valorado la importancia de los beneficios de la detección e intervención precoz en materia de lenguaje. En última instancia, hemos aprendido la importancia de trabajar con datos que muestren resultados objetivos que permitan estructurar una intervención específica en las

dimensiones afectadas, y no con intuiciones que no aportan datos reales sino meras hipótesis.

En resumen, este trabajo tiene como fin último avalar con un caso práctico la importancia de una identificación temprana de dificultades del lenguaje. Para poder cumplir con la función docente de dicha identificación temprana, el profesorado necesita formación especializada en lenguaje, conociendo cómo se desarrolla el lenguaje y las posibles dificultades que pueden aparecer en la escuela. Necesitamos conocer qué es el lenguaje y cómo se desarrolla. Además, un apartado del trabajo se centra en el estudio de los denominados “hablantes tardíos”, pues el sujeto del estudio de caso cumple los criterios para categorizarlo como “hablante tardío” (Mendoza, 2016).

Como conclusión, finalizaremos este trabajo haciendo especial mención al reto que ha supuesto asumir el estudio empírico, pues nos enfrentamos a un trabajo en el que hay que poner en práctica todos los conocimientos teóricos vistos a lo largo del grado y aprender conocimientos nuevos en materia de lenguaje. Sin embargo, ha sido un trabajo muy satisfactorio, pues he podido sumar a mi experiencia académica la forma de trabajar de los especialistas del lenguaje siendo protagonista de un estudio de caso con un alumno de 3 años con perfil de riesgo lingüístico. En definitiva, ha supuesto un gran esfuerzo pero el aprendizaje constructivista llevado a cabo ha sido enriquecedor.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association (APA) (1994). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-R. Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association (APA) (2014). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM V. Barcelona: Masson.
- Baixauli-Fortea, I., Roselló, B. y Miranda-Casas, A. (2004). Evaluación de las dificultades pragmáticas. Estudio de casos. *Revista de Neurología*, 38 (Supl 1), 69-79.
- Barragán, E. y Lozano, S. (2011). Identificación temprana de trastornos del lenguaje. *Revista médico clínica Condes*, 22(2), 227, 232.
- Bernstein, B. (1971). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal Universitaria.
- Bosch, L. (1983). Identificación de procesos fonológicos de simplificación en el habla infantil. *Revista de Logopedia y Fonoaudiología*, 3 (2), 96-102.

- Castañeda, P. F. (1999). *El lenguaje verbal del niño: ¿cómo estimular corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien?*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Mayor de San Marcos.
- Clemente, R. A (1995). *Desarrollo del lenguaje: Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Barcelona: Octaedro.
- Coloma, C. J., Pavez, M. M, Maggiolo, M. y Peñaloza, C. (2010). Desarrollo fonológico en niños de 3 y 4 años según la fonología natural: Incidencia de la edad y del género. *Revista Signos*, 43(72), 31-48.
- Dodd, B., Holm, A., Hua, Z. & Crosbie, S. (2003). Phonological development: A normative study of British English children. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 17(8), 617-643.
- Flores, M. V. (2001). *Los problemas de competencia comunicativa en sujetos con deficiencia mental: alteraciones en la comprensión de los componentes pragmáticos*. (Tesis Doctoral Inédita). Universidad Autónoma de Madrid.
- González, M. (1999). La educación en el curriculum de la Lengua y la Literatura en el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, en Essombra, M. A. (Coord.). *Construir la escuela intercultural*, Barcelona: Garó.
- Guibourg, Isabel (2011). El desarrollo de la comunicación. En Bigas, M. y Corregig, M. (eds.). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*, Madrid: Síntesis, 13-41.
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants & Young Children*, 24, 6-28.
- Halliday, M. (1982). Aprendiendo a conferir significado. En: E. H. Lenneberg y E. Lenneberg (eds.): *Fundamentos de desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad.
- Hernández-Muela, S., Mulas, F. y Mattos, L. (2004). Plasticidad neuronal funcional. *Revista de neurología*, 38(1), 58-68.
- Herrera-Fernández, A. (2017). PEF. Prueba de Evaluación Fonética .*Gobierno de Aragón.Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC).Recuperado de [http://burbujadelenguaje.blogspot.com.es/licencia:cc\(BY-NC-CA\)](http://burbujadelenguaje.blogspot.com.es/licencia:cc(BY-NC-CA)*

- Ingram, D. (1976). Phonological disability in children. Nueva York: Elsevier-North Holland. (Traducción española, *Trastornos fonológicos en el niño*. Barcelona, Médica y Técnica, 1983).
- Martín, C. y Navarro, J. I. (Coords.) (2009). *Psicología del desarrollo para docentes*. Madrid: Pirámide.
- Mendoza, L. (2016). TEL y hablantes tardíos. En *Trastorno específico del lenguaje* (pp. 90-105). Madrid: Pirámide.
- Mongrafüe, M., Mayor, M. A., De Santiago, J. y Zubiauz, B. (2014). Prevalencia de las patologías del habla, del lenguaje y de la comunicación. Un estudio a lo largo del ciclo vital. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 34, 163-170.
- Prado Aragonés, J. (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI (2ª ed.)*. Madrid: La Muralla.
- Rice, M. L., Taylor, C. L. & Zubrick, S. R. (2008). Language outcomes of 7-years-old children with or without a history of late language emergence at 24 months. *Journal of speech, language, and Hearing Research*, 51, 394-407.
- Scarborough, H. & Dobrich, W. (1990). Development of children with early language delay. *Journal of Speech and Hearing Research*, 33, 70-83.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2013). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Serrat, E. y Serra, M. (1993). Diferencias individuales en la adquisición del lenguaje: revisión a partir del análisis de los tokens lexicales. *Anuario de psicología* (57), 29-44.
- Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R. y Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación?. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 28-41.

6. ANEXOS

ANEXO 1.

Tabla 1. Fuentes de variación en el lenguaje infantil (Clemente (1995) tomado de Wells, 1986).

VARIABLES QUE INFLUYEN EN EL LENGUAJE INFANTIL					
<i>Variables personales</i>		<i>Variables ligadas a aspectos sociales</i>		<i>Variables interpersonales</i>	
✓	Género			✓	Estilo de
✓	Inteligencia		✓		interacción
✓	Estilo de aprendizaje	de	✓		lingüística
✓	Orden de nacimiento	de	✓		Relaciones interpersonales
			✓		
			✓		
			✓		

ANEXO 2.

Tabla 2. Características de los códigos de Bernstein (1971) (adaptado de capítulo 7, Clemente, 1995)

Código elaborado	Código restringido
<ul style="list-style-type: none"> • Oraciones largas • Alta complejidad gramatical • Uso correcto de adjetivos y adverbios • Escasa dependencia del contexto • Uso de pronombres impersonales y preposiciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Construcciones sintácticas pobres • Frases cortas y a menudo inacabadas • Uso frecuente de preguntas • Uso de un número limitado de adjetivos y adverbios • Elevada dependencia del contexto

ANEXO 3.

Tabla 3. Adquisición de los fonemas consonánticos según su aparición y edad (adaptado de Bosch, 1983)

	SONIDOS	EDAD	PORCENTAJE
NASALES	/m/	3 años	90% de sujetos
	/n/		
	/ɲ/		
OCLUSIVAS	/p/	3 años	90% de sujetos
	/t/		
	/k/		
	/b/	4 años	90% de sujetos
	/d/		
	/g/		
Fricativas	/f/	4 años	90% de sujetos
	/s/	5 años	90% de sujetos
	/θ/	6 años	90% de sujetos
	/x/	3 años	90% de sujetos
Líquidas	/l/	3 años	90% de sujetos
	/ʎ/	7 años	80% de sujetos
	/r-/	7 años	90% de sujetos
	/r̄/		
Diptongos	Creciente	3 años	90% de sujetos
	Decreciente	7 años	90% de sujetos
Grupos consonánticos	Nasal + consonante	3 años	90% de sujetos
	S + cc	6 años	90% de sujetos
	C + l		
	C + r	6 años	80% de sujetos
	Líquida + consonante	7 años	90% de sujetos

ANEXO 4.

Tabla 4. Secuencia de adquisición de los tiempos verbales (elaboración propia).



Tiempo verbal
Presente de indicativo
Imperativos
Infinitivos
Gerundio
Indefinido
Pretérito imperfecto
Pretérito perfecto
Futuro simple
Condicional

ANEXO 5.

Tabla 5. Etapas de adquisición del componente morfosintáctico (adaptado de Clemente, 1995)

Edad	Características de la etapa	Ejemplos
12-18 meses	Holofrases	“aba” por “agua”
18- 2,6 años	Frases de dos palabras Estructura básicas de la frase (S-V-O)	“dame agua” “más agua”
2,6 – 3 años	Avance en frases simples Aparición de preguntas Inicio de nexos	“¿qué...?”
3-4 años	Uso correcto de nexos Oraciones modales, condiciones y temporales (estas últimas al final del período)	“ese que salta es malo”
4-5 años	Últimos usos en los nexos adverbiales	“cuando sea mi cumpleaños...”
+ de 5 años	Estilo indirecto Uso de casi todos los nexos	

ANEXO 6.

Tabla 6. Etapas del desarrollo léxico-semántico (tomado de Martín (2009) y adaptado de Maldonado, Sebastián y Soto, 1993).

Edad	Características de la etapa
10-12 meses	Etapla preléxica:aparición de protopalabras (palabras que aparecen cuando el referente está presente).
12-24 meses	Sustantivos, verbos, adjetivos, pronombre interrogativo “qué” y algunos adverbios. Relaciones semánticas de posesión, existencia y desaparición.
24-36 meses	Artículos, pronombres personales, demostrativos, posesivos, interrogativos y algunas preposiciones. Relaciones semánticas de localización y temporalidad.
36 meses en adelante	Aumento de vocabulario en todas las categorías de palabras (verbos, sustantivos, adjetivos, etc.). Conceptos de tamaño, cantidad y cualidad.

ANEXO 7.

Tabla 7. Funciones comunicativas (Halliday, 1982).

Función comunicativa	Edad de adquisición	Utilidad de la función
Función instrumental	10 meses	Para satisfacer necesidades básicas.
Función reguladora	10 meses	Para regular la conducta de los demás y la propia.
Función interactiva	10 meses	Para interactuar con los demás.
Función personal	24 meses	Para expresar sentimientos y estados de ánimo.
Función informativa	24 meses	Para expresar y manifestar propuestas.
Función heurística	24 meses	Para investigar acerca de la realidad.
Función imaginativa	24 meses	Para crear nuevas realidades.

ANEXO 8.

Tabla 8. Adquisición del desarrollo pragmático (Flores, 2002)

Edad	Características de la etapa
0 meses - 2 años	<ul style="list-style-type: none">- Precusores de los turnos del habla (ejemplo: formatos)- Adquisición de funciones comunicativas a través del lenguaje.- Uso de turnos conversacionales.- Uso de preguntas y respuestas de clarificación.
2 años – 3 años	<ul style="list-style-type: none">- Mejora de la habilidad para establecer turnos- Mejora en el mantenimiento del tema de conversación- Respeto por las reglas conversacionales
3 años – 4 años	<ul style="list-style-type: none">- Ajuste al interlocutor en función de la edad- Uso de la narración
4 años – 6 años	<ul style="list-style-type: none">- Comprensión de formas más complejas de peticiones indirectas y metáforas- Distinción entre lo nuevo y lo dado en las narraciones.
6 años en adelante	<ul style="list-style-type: none">- Comprensión y uso de todos los tipos de emisiones indirectas- Mejora de las habilidades narrativas y referenciales

ANEXO 9.

Tabla 9. Tabla comparativa entre el DSM IV y DSM V correspondiente a los trastornos de la comunicación (American Psychiatric Association [APA], 2014).

DSM IV: TRASTORNOS DE LA COMUNICACIÓN	DSM V: TRASTORNOS DE LA COMUNICACIÓN
Trastorno del lenguaje expresivo	Trastorno del lenguaje
Trastorno mixto del lenguaje expresivo-receptivo	Trastorno de los sonidos del habla
Trastorno fonológico	Trastorno de la fluidez de inicio en la infancia (tartamudeo)
Tartamudeo	Trastorno de la Comunicación Social (pragmática)
Trastorno de la comunicación no especificado	Trastorno de la comunicación no especificado

ANEXO 10.

Tabla 10. Pruebas utilizadas en la evaluación del sujeto

ÁREA	PRUEBA	MEDICIÓN	RESULTADOS
EVALUACIÓN DEL DESARROLLO GLOBAL	Inventario del Desarrollo de Battelle Screening (Newborg, Stock y Wnek, 2009).	Objetivo: Obtener un perfil del desarrollo global del niño. Se evalúan las 5 áreas de desarrollo (personal y social, adaptativa, comunicativo-lingüística y cognitiva).	Dificultades en las áreas motora y comunicativo-lingüística y, en menor medida, en el área adaptativa.
	Funciones orofaciales: Prueba de evaluación de funciones orofaciales (Grandi y Donato, 2008).	Objetivo: Evaluar la funcionalidad orofacial (respiración, masticación, succión y deglución) y la actitud postural.	Respiración bucal, respiración costo-diafragmática con ritmo alterado y patrón de masticación alterado.
REQUISITOS INSTRUMENTALES DEL LENGUAJE ORAL	Protocolo de evaluación de los órganos bucofonoarticulatorios (Protocolo de evaluación SIADOE).	Objetivo: Evaluar la funcionalidad de los órganos implicados en la producción del habla (lengua, labios, mandíbula y mejillas).	Movilidad, fuerza y precisión de los órganos bucofonoarticulatorios alterada.
	Prueba de Evaluación fonética: PEF.	Objetivo: Valorar los fonemas que el niño articula correctamente y compararlos con aquellos esperables según su edad.	Se observan muchos procesos de simplificación fonológica y errores de sustitución y omisión.
LENGUAJE ORAL	MLE (Muestras de Lenguaje Espontáneo)	Objetivo: Recoger una muestra del lenguaje espontáneo del niño.	-Fonología: errores en la articulación de fonemas. -Morfología: no aparecen artículos ni utiliza el futuro. -Sintaxis: inicia de la fase gramatical.
	PEABODY: Test de Vocabulario en Imágenes (Ll. M. Dunn, L. M. Dunn y D. Arribas).	Objetivo: Comprobar el nivel de vocabulario del niño y compararlo con lo esperable según su edad.	Desarrollo esperable según su edad
	BOEHM-3 Preescolar; Test Boehm de Conceptos básicos-3 Preescolar (A.E., 2012).	Objetivo: Evaluar la competencia semántica del sujeto.	Conocimiento de conceptos básicos por debajo de la media.
	Guía para la evaluación pragmática adaptada de Craghead (1984).	Objetivo: Evaluar la competencia pragmática del niño.	No se registran propuestas a temas, no da explicaciones y no se observan guiones ni estructuras narrativas

ANEXO 11.

Tabla 11. Transcripción de la M1.

CIRCUITO	
(Hablando del circuito) Mira, una casita en la que vive Aitor	Mama
¿Cuándo nos ponemos malitos donde vamos?	Si do do do pipital (holofrase, dice “pipita” para referirse al hospital porque le duele la tripa)
Mira, un parque para que jueguen los niños	Dooo
¿Tú donde juegas?	Jerga (yo yo yo yo...)
¿Cómo hacen los patitos?	Cua cua
¿La damos el rojo a Adela?	Si
¿Este para mí?	Sí
El camión	lo (camión)
Yo voy a salir Aitor ¿vale?	Sí
Voy a ir al colegio...¿aparco?	No
¿Sigo? ¿Y a donde voy?	Ital (hospital)
¿Al hospital?	Sí
Este (un coche) está malito	Sí
¿Qué le pasa al coche? ¿Por qué va aquí (al hospital)?	Yo tote nane (yo coche grande)
Mira, este (coche) no puede arrancar porque no tiene gasolina	Ti (sí)
¿Dónde voy?	Bi bi bi ina (gasolina)
¿A echar gasolina? ¿Aquí?	Ti (sí)
Shhh (sonido de echar gasolina)	Imita el sonido
¿Ya tiene gasolina?	No
¿Un poquito más?	Ti (sí)
A: échasela tú (la gasolina)	No
Venga...	Da de do da yo yo yo pi ta e ta (¿a mi casita?)
A la casita	Si. ma... (mamá)
¿Y este (coche), dónde está? ¿El azul?	Tuul (azul)
JERGA (jugando con el coche)	
¿Adela donde va con su coche?	I oe (Señalando un lugar)
A: ¿Ahí donde?	I oe
A: ¿al cole?	Ti (sí)
JERGA	
A este coche el gustan las golosinas, ¿dónde tiene que ir?	Bi bi (se coloca en un lugar)
A: ¿ahí tiene que ir a por una piruleta?	No
A: Toma, cógele (el coche)	No, yo yo (quiere coger el otro coche)
A: ¿Aitor te estás haciendo caca?	Sss, no.
¿Dónde llevo al azul? ¿Al parque?	Ti (sí)
A: Aitor, ¿qué es esto? (señalando un árbol)	Ante (parque)
A: ¿y esto? Un árbol	Ta ta (está jugando con el coche)
Oye Aitor, ¿y esto qué es?	Sssss, da da da de (está jugando)
¿Qué son? (señalando a los patos)	Bitos (patitos)

¿Y cómo hacen los patitos?	Cua cua
JERGA (yo yo yo...) está jugando	
Mira... ¿qué hay aquí?(señalando la granja)... una granja	JERGA (repetición)
A: ¿Qué es eso?	Ee, mmm...
Los coches no pueden ir por ahí, tienen que ir por la carretera. Ponlos en la carretera.	I ai (sí, aquí)
Aquí, en la carretera	Sí, iai (ahí)
Aitor, ¿por las mañanas dónde vas?	JERGA (io...)
¿Al colegio?	No
¿Dónde vas?	Uoo (con Hugo, su hermano)
¿Al colegio con Hugo?	Ti (sí)
Coge el coche rojo y llévale al cole	Pi (aquí)
Aitor, ¿qué es esto? (señalando la puerta)	Teta (puerta)
La puerta del cole, ¿y que más tiene el cole?	Mi mi mi na (ventana)
Ventanas	Maa (repetición)
¿Y esto qué es Aitor? (señalando la pelota)	To to to to (está jugando)
¿Esto qué es? (señalando la pelota)	Peleta (pelota)
A: Esto me gusta a mi mucho (señalando los columpios), ¿qué es?	Mi mi mio (mío)
A: ¿Es tuyo?	Mm
A: ¿Y cómo se llama?	Yo yo yo ye
A: columpio	Coumio (columpio) repetición
¿Cuándo estamos malos donde vamos?	Pi pi pi pi pital (hospital)
Al hospital	Tal (hospital) repetición
A: es que le duele la tripita	Tipita (tripita) repetición
JERGA (pi pi pi pi yo yo)	
¿Dónde van los patitos? ¿Al parque?	Ti (sí)
A: ¿Un pato monta en un columpio?	tí(sí)
¿Sí?	Sí, sí
Entonces, ¿esto qué es?	Pito (patito)
Los patitos van al agua	Aba (agua) repetición
Al agua, claro, al lago	Ayo (lago)
Echa gasolina	Shhh (sonido)
¿Ya?	No
Déjale aquí. A ver... ¿Cómo echa gasolina?	Shhh (sonido)
¿Dónde hay otro animal?	Al (animal) repetición
Mira, una oveja. ¿Cómo hacen las ovejas? Beee	Be be beta (oveja)
A: No pases el camión por encima de la oveja porque la haces daño	Ti (sí)
A: ¿Y dónde tiene que ir si se hace daño?	Pi pi pital yo yo (al hospital)
¿Cuándo vas tú al hospital?	No, to to to te
¿Cuándo te duele...?	Tita (tripita)
Yo voy con el coche rojo	Ti (sí)
¿Y adela?	JERGA

A: Yo quiero que me des el coche azul	Ti (sí)
¿Y dónde voy yo con el coche rojo?	Tote doto (coche rojo)
¿A la casita?	Sí
Y yo, ¿dónde voy?	A pipital (al hospital)
¿Y por qué voy al hospital? ¿Se ha puesto malo el coche? ¿Qué le pasa?	Pipital (al hospital, quiere decir que le duele la tripa y por eso va al hospital, holofrase)
¿Dónde voy con el coche blanco?	Tal (al hospital)
¿También? ¿Y qué le pasa al coche blanco?	Pipita (le duele la tripita)
Uy Aitor, se ha quedado sin gasolina	No
¿Dónde le llevamos?	Ina (a por gasolina)
A la gasolinera, muy bien. A ver, echa gasolina	Shh (sonido)
Un poco más ,que todavía no hay suficiente	Shhh (Sonido)
¡Ala!	Pe peta (ya está)
¿Dónde está el coche azul?	Pi (aquí)
¿Dónde estaba?	Titita (en casita)
¿Y el coche rojo? ¿Dónde está?	Pi (aquí)
¿Dónde estaba el azul?	Pi (aquí)
A: Aitor, tenemos que hacer caso, ¿qué te está diciendo Sara?	JERGA
¿Aparcamos los coches, Aitor?	Sí
¿Dónde está el coche azul?	Pi (aquí)
Está con los patitos	Tito no (con los patitos no)
Con los patitos, mira	¡Aba nooo!! (agua no, lo dice porque pongo el coche encima del lago)
¿Qué hacen los patitos? Cua cua	Ba ba (agua) señalando el agua
Hay agua, claro. Mira, un banco hay en el parque	Banto paque (un banco en el parque) repetición
Mira qué grande!!! (la puerta del hospital)	Yo teteta ta pipita (la puerta del hospital)
La puerta del hospital. Y esto, ¿qué es?	Lu (luz, para referirse al semáforo)
Claro, luces, un semáforo... con color rojo, verde, amarillo...	
¿Y esta zapatilla tan chula?	Papilla (zapatilla)
¿De quién son las zapatillas?	Yo (mías)
Aitor, enseñale a Isabel dónde vamos cuando nos ponemos malitos	A pita (al hospital)
Aitor, el avión quiere ir a casita, ¿dónde vamos?	Ita (casita) repetición
¿Y por donde entra en casita? ¿Por aquí? (señalando la ventana)	No, pi (por aquí) (señalando la puerta)
¿Por dónde?	Teta (por la puerta)
¿Y al azul donde le llevamos?	Pipital (al hospital)
¿Al hospital también?	No
Este coche se ha quedado sin gasolina	Ti (Sí)
¿Dónde va? ¿Al aparcamiento?	leto (aparcamiento) repetición Ina (gasolina)
A la gasolinera, llévale	Tututu, pi pi pi (juega con el coche, JERGA)
Échale gasolina	Shhh (sonido)
¿Ya?	Ti (sí)

Oye, ¿de qué color es este camión?	Toto (rojo)
¿Esto qué es? ... Una pelota	Tota (pelota) repetición
JERGA	
Aitor, ¿Qué hay aquí? (señalando el semáforo)	Lu (luces)
Aitor, ¿jugamos a otra cosa?	Sí
CUENTOS	
A: ¡Ay! Qué cuentos más bonitos	Pito (bonito) repetición
Vamos a contar este cuento. ¿Sabes cómo se llama? El pollito pepe	Pito Pepe (Pollito Pepe) repetición
	¡Ah! Tilla (la zapatilla) (se le ha salido)
Ahora ponemos la zapatilla. Mira... (Leyendo el cuento) Por eso tiene un grande y fuerte...	Ane fueete (grande y fuerte)
Pico¡	¡Ala!
I: ¿Tú tienes pico?	No
I: ¿Y con qué comes? Con la boca	Oca (boca) repetición
(Cuento) Por eso tiene unas grandes...	Anes (grandes) repetición
Patas	Pata (patas) repetición
	M ama mano (señalando las patas)
Pero si el pollo pepe es grande, mira cómo es su mamá	Mamá (repetición)
La mamá del Pollo Pepe	Olo Pepe (Pollo Pepe)
¿Dónde está el pollo pepe?	Pi (aquí) señalando
¿Qué tiene el pollo pepe? ¿Qué es esto?	-
Pico	Pito (pico) repetición
	Bata bata (pata)
Y tiene una enorme barriga	Tia (barriga) repetición
Mira...	Tia (barriga) repetición
La barriga del pollo Pepe	Pepe (repetición)
El pico...	Umm (hace que come)
Mira que barrigón...	Ion (barrigón) repetición
	Pata
Y la pata, claro	Ti (sí)
	¿Mano, mano?
Es que en vez de manos tienes patitas los pollitos	Ipita (patitas) repetición
¿Y tú que tienes en vez de patitas?	Bi bi bi (JERGA)
¿Ponemos la zapatilla?	No
¿Traemos el otro cuento?	No
Mira, ¿qué es esto? (señalando al pollo)	Pito pepe (el pollito pepe)
Es amarillo	llo (amarillo) repetición
A ver como se llama este pollito, que no se llama pepe	Pepe ti (Pepe sí)
¿Sabes cómo se llama?	Pepe
No, se llama Cucut	Yutu (cucut) repetición
Mira que de pollitos. Amarillos y marrones	Ome (marrones)
¿Qué es esto? (señalando los huevos con los pollitos dentro)	Edo (huevo) repetición
Y mira.... La mamá	Mamá (repetición)

(Cuento) ¿Vamos a ver que hacen los pollitos con mama?	Sí
Mira... ¿dónde van?	Mamá (señala a la mama del pollito)
Van a buscar comida	Ina (comida) repetición
Mira, la lleva en el pico	Ito (pico) repetición
¿De qué color es la mamá?	Toto (rojo)
Rojo	Ti (sí)
Mira... son amapolas Aitor	Dola (amapolas) repetición
Y, ¿esto qué es? ¿La comidita?	Ti (sí)
¿Hay muchos pollitos?	Ti (sí)
(Leyendo el cuento)... ¿Qué tiene debajo de las alas la mamá?	Ito (pollitos)
Más pollitos	Ti (sí)
Amarillos...	Illos (amarillos) repetición
Marrones...	Ome (marrones) repetición
Y colorín colorado...	Eto ado (este cuento se ha terminado) frase hecha
¡Este cuento se ha terminado!	
JUGANDO CON LA MOTO	
¿Quieres jugar un poquito con la moto?	Ti (sí)
Aitor, ¿quieres ver otra cosa que te he traído?	No
A: ¿Qué es esto?	Tata moto tae (la moto se cae)
A: ¿Se cae?	Sí
PLAYMOBIL	
(Montando el zoo)	Titatae (aquí el elefante??)
I: ¿Vas a meter ahí al elefante? Mejor le metemos dentro	Sí, eto (dentro)
Mira (el corral), para meter a los animales	Aes (animales) repetición
	JERGA
Mira Aitor, ¿esto qué es?	Piya (jirafa???)
La jirafa	Pipape (jirafa)
Mira, una cebra	Eia (cebra) repetición
	JERGA
Aitor, mira la jirafa, ¿la ponemos a comer?	No
	JERGA
Mira, este es Aitor (señalando un muñeco)	To (Aitor) repetición
Oye, ¿y esta niña quien es, Aitor?	Mamá
Y, ¿este señor quién es?	JERGA
¿Papa?	Papa yo (mi papa)
Mira, voy a poner a la jirafa a comer hierba	leva (hierba) repetición
Hierba	No
¿No?	leva no (hierba no)
Mira, ¿qué hay aquí? Una ovejita	Ita (ovejita) repetición
	JERGA (jugando con los niamles)
Mira la cebra	Eia (cebra) repetición
Oye, ¿qué come la jirafa? ¿zanahoria?	No

¿Y qué come? ¿chorizo?	No
¿Qué está comiendo?	Aba (Agua)
Agua, ¿y qué más?	Aba (Agua)
Y hierba	-
Anda mira, este animal no le habíamos visto. ¿Qué es?	Pito (pollito)
Un patito o un pollito. ¿Y cómo hacen?	Pa pa pa (cua cua cua) onomatopeya
	Aba aba (agua)
¿Agua?	Sí
Como el pollito Pepe, ¿te acuerdas de él?	Sí, pito pepe (pollito pepe)
Mira, lechuga	Uga (lechuga) repetición
(Juega con la moto...)	Poto poto (moto)
La moto no entra en el zoo Aitor	Sí
¿Sí entra?	Sí
Y, ¿qué hace la moto, dar de comer a los animales?	No
	JERGA
Mira, otra lechuga	Uga no (lechuga no)
Toma un poco de lechuga	No
Mira, este señor va a subir por la escalera. ¿Dónde está?	lera (Escalera) repetición
COCINITAS	
A: ¿Qué te pasa hoy con la zapatilla? Con la barrigota que tú tienes	Pi pi pipita (me duele la tripita)
A: Te duele tu tripita, ya lo sé	-
¿Te ayudo Aitor? (a traer la cocina)	No
Aitor, tienes que traer la cocina para freír los huevos	Sí
¡Qué hambre! ¿Nos das de comer?	Sí
A: ¿Y eso qué es?	Ito (huevo frito)
A: Huevo frito. ¿Y esto qué es?	Atata (la tapa)
¿Patatas?	No, atata no (patata no)
Yo quiero un cachito de sandía. ¿Tienes sandía?	Sí
Vamos a buscar un plato. Un plato rojo	Pato toto (plato rojo) repetición
¿Este es rojo?	No
¿Y este?	No
¿Y este?	No
Búscame la sandía. ¿No hay sandía?	No
	¿A pata? (pregunta por la tapa de la sartén)
¿Qué quiere? ¿La tapa?	A pata (la pata)
¿Y esto qué es?	Ía (sandía)
Yo quiero un huevo. ¿Está hecho el huevo?	Ti (sí)
Quiero dos	Do (dos) repetición
¡Ala! ¿Todo eso para mí? (los huevos)	Ti (Si)
Aitor, ¿me como esto negro? (pipas de la sandía)	No

Entonces, ¿las quito?	No, titita ti titillo (Las tienes que quitar con un cuchillo)
¿Las tengo que quitar?	Ti (Si)
¿Con el cuchillo?	Ti (Si)
I: ¿Quieres un poquito? (de bocata)	No
Oye, ¿y a mí me das un poquito de salchichón?	No
Venga, búscamelos anda	Que no
Que tengo mucha hambre	Ya

ANEXO 12.

Tabla 12. Transcripción de la M2.

CIRCUITO	
A: Adelante	Aeante (adelante)
A: ¿Te acuerdas de ella?	No
¿Qué tal estás? Que hace mucho tiempo que no te veo	Ben
¿Me das un besito?	Ti (si)
A: Estábamos ahora jugando con los cubos	Ubos (cubos)
A: pero Sara trae muchos juegos para que hagamos así que hoy tienes que hacerle caso a Sara	Ti (Si)
¿Sacamos algún juego haber si te gustan?	Sí
A: Preguntale si tenemos que jugar en el suelo o en la mesa	Telo (suelo)
¿En el suelo?	Sí
¿Te acuerdas? (señalando el circuito)	Sí
A: Siiii, qué divertido!!	Tido (divertido)
¿Te acuerdas que parábamos a echar gasolina?	Si
Te he traído unas motos y unos coches, no sé si te gustarán. ¿Te gustan los coches y las motos?	Si, tuto coche (sí, mucho los coches)
	Pi boto pi boto (mi moto, mi moto)
A: ¿Esto como es grande o pequeño? (señalando al circuito)	gAnde (grande)
A: ¿Esto es grande?	Sí
A: ¿Qué es más grande, esto o esto? Es que las carreteras son	Potas
A: pequeñas, y la carretera es muy grande	
Tienes que elegir uno para ti, otro para Adela y otro para mí. ¿Cuál quieres para ti?	El boto (la moto)
La moto. ¿De qué color es esa moto que has elegido?	Dota (roja)
¿Y para Adela cual coges?	Ese
¿De qué color es ese coche?	JERGA
Ahora elígeme uno para mí	JERGA
¿Sabes qué es esto?	SI
La ambulancia	Bulana (ambulancia)

¿Y cómo hace la ambulancia?	Tu no (la ambulancia no la cojas)
¿Yo el azul?	Sí
Esa moto hace mucho ruido	Sí, moto uido (sí, la moto hace ruido)
¿Echamos una carrera por el circuito a ver quién gana? ¿Si gana Aitor o gano yo?	No, yo (no, gano yo)
Antes de jugar Aitor mirame, ¿Qué es esto que hay aquí?	eeee.... (pensando)
un hospi... un hospital para cuando nos ponemos malitos y nos duele la..	Tita (tripita)
La tripita. ¿Y esto qué es? (señalando el parque)	uno (columpio)
Columpios	To (columpios)
¿Y esto?	Pota (pelota)
Una pelota, muy bien. ¿Y esto?	JERGA
Arboles	Abole (árboles)
¿Y esto para qué es?	Ae bibibina (para echar gasolina). Poto (quiere decir que la moto necesita gasolina)
Porque la moto necesita gasolina, a que sí?	Sí
A ver como echas gasolina, pero sin encenderla vale?	No
Es que si la encendemos hace mucho ruido	
A: Aitor tenemos que hacer caso	Yo no, yo no (yo no, yo no hago ruido)
Mira, ¿qué hay aquí? Una piruleta	Piueta (piruleta)
Ay, qué rica	Sí
En un quiosco compramos la piruleta, ¿a qué sí?	Sí
Y mira, aquí está la casita	Sita (casita)
Como tú que también tienes casita, a que sí?	
Mira, aquí hay una ovejita. ¿Cómo hace la ovejita?	Uooo, JERGA
Y aquí están los aparcamientos, toma, aparca los coches en el aparcamiento	(Los aparca)
A: uno, dos..	Ma (más, dame más coches para aparcar)
Mira, la ambulancia. ¿Cómo hacía la ambulancia? Nino nino...	Nino-nino.
	Ya (ya ha acabado de aparcar los coches)
Mira, el colegio que se nos ha olvidado. ¿Tú vas al cole?	Ti, yoye (si, voy al cole)
¿Y cómo se llama tu cole?	JERGA
Una cosa... ¿Tú tienes un hermanito, a que sí?	Chi, Hugo (Sí, Hugo)
¿Hugo se llama tu hermanito?	Chi (si)
¿Y es más mayor que tú o más pequeñito?	Gande (grande)
¿Más grande?	Ti (si)
	Pipipi poton de tutu tutes (este es el botón de las luces)
A: Tiene el botón de las luces sí	
Anda, que se nos había olvidado. ¿Qué hay aquí? (señalando los patos)	Pato

Patos. ¿Y son grandes o pequeños?	Meno (pequeños)
Y también un lago.	Lago
Dala un coche a Adela	Pi (este)
A: ¿Este para mí? ¿Para ir a recoger a la gente cuando está malita?	Chi (sí)
¿Y este para mí?	Ti (sí)
A ver quién gana...	Yo poto (yo la moto)
Yo voy a la casita..	Yo ya ta (yo ya está, ya ha llegado a la casa)
Ahora dónde vamos, ¿a echar gasolina?	Silina (gasolina)
A ver cómo echamos gasolina...	Shhh (sonido) Ya.
¿Ya has echado gasolina?	Ti (Sí)
Pero Aitor tienes que tener cuidado que mira lo que hay aquí (señalando al semáforo)	Mono (semáforo)
Semáforo	
A: Tenemos que ir por la carretera. Los coches van por la carretera	Poto (¿y la moto?)
A: La moto también por la carretera	A pipital (el hospital)
El hospital	Pipita a moto (le duele la tripa a la moto)
A: ¿Le duele la tripita a la moto?	Yi, a pipital a moto (sí, al hospital la moto)
¿Qué le pasa a la moto para ir al hospital?	Da tipita (la tripita)
¿La duele la tripita?	Chi (si)
	A tutuche (las luces de la moto)
¿No hay ningún coche al que le guste jugar en el parque?	No
A: Pues a mí me encanta el parque	Yo (y a mi)
A: Me encantan los columpios	Yo bande (yo grande)
¿Qué hay en este parque tan bonito?	JERGA (juega con la moto)
¿Qué hay en este parque?	Pota (pelota)
¿Tú tienes una de estas¿ (pelota)	Chi (si)
A: ¿Cuántas tienes?	Uno (una)
¿Grande?	Gane (grande)
¿Cuántas tienes?	Te (tres)
Oye Aitor y ¿cuántos amiguitos tienes en el cole?	Te (tres)
A: ¿Tres?	Uno, teo uno (uno, tengo uno)
¿Tienes uno solo?	Ti, tes (Sí, tres)
¿Y cómo se llama?	
A: A ver cómo se llama tu amigo, que no te lo quitas de la boca. Gui..	..lle (Guille).
Guille, qué nombre más bonito	Yoye, yoye (coche)
A: ¿Qué coche?	JERGA
Coloca los coches en el aparcamiento. Coge el coche rojo Aitor.	No, boto pi (no, la moto aquí)
Coge la moto y ponla en el aparcamiento venga.	Bebento (aparcamiento)
A: Oye, oye... ¿por dónde van los coches y las motos?	Tera (por la carretera)
Oye no le empujes (al coche) que se hace daño. ¿Y qué pasa si se hace daño?	Da pu pupa (se hace pupa)

Se hace pupa. ¿Y dónde tiene que ir si a que se la curen?	Pi (aquí, señalando el hospital)
A: ¿Y cómo se llama eso?	Pital (hospital)
Oye, ¿en esta casita quién vive?	To (yo)
¿Tú?	Ti (si)
¿Y quién más? ¿Hugo?	Hugo
¿Solo vivís Hugo y tú en esta casita?	Chi (si)
¿Y mamá y papá dónde están?	Batar (a trabajar?)
A: Dile a Sara como se llaman mama y papa	
¿Cómo se llama mamá?	Bata (Marta)
Marta. ¿Y papa?	Dedo (Diego)
¿Edu?	Eo (Diego)
Ah vale, que no lo entendía	Edu no
Uy ,que nos caemos	Tata moto tae (la moto que se cae)
Oye, ¿qué estás haciendo en el cole con la profe?	Ta to moto (jugar con la moto)
¿Jugar con la moto?	No
¿Qué estáis haciendo en el cole?	Pinta (pintar)
¿Pintar dónde? ¿En la pared?	No
¿Dónde?	ee.. pato (plato)
A: ¿En el plato?	No
¿en la pizarra?	Pidara (pizarra)
¿en la pizarra?	Ti (si)
A: ¿Dónde pintas?	
A: En un folio	Bolio (folio)
¿Quieres que cambiemos de juego aitor? ¿jugamos a otra cosa?	Chi (si)
¿Me ayudas a recoger?	No
A: ¿Qué tenemos que hacer para poder jugar a otra cosa?	
(Recogiendo los coches).. ¿Entra o no entra la moto?	No tenta (no entra)
Ahora	Ora (ahora)
Ahora el avión	Todo (todos)
CUENTOS	
A ver qué otra cosa he traído para ti	Uento (un cuento)
Unos cuentos!! ¿Cuál contamos primero? Elige	Epi (este)
¿Te acuerdas? El pollito...	Pepe
...Por eso tiene una enorme barriga.. Así de grande (tocándole la barriga a Aitor)	Ande (grande)
Un barrigón	Aion (barrigón)
Y tiene patitas	Pititas (patitas)
...Por eso tiene un grande y fuerte pico.	Pito (pico)
¡Vaya pico grande que tiene!	Si
Mira qué patas tiene. ¿Son como tus manos?	No
¿Qué tiene aquí la mamá? (señalando el pico)	Pito (pico)
Y también tiene.. (señalando las patas)	Patas

¿Cómo son las patas?	Pito (las patas del pollito)
Del pollito. Y son grandes	Gane (grandes)
Gigantes. ¿Te ha gustado este cuento?	Ti (si)
Y colorín colorado...	Ete pento papabado (este cuento se ha acabado)
Se ha acabado. ¿Tenemos otro cuento, Aitor?	Si
Este cuento se titula "El pollito"	Pito Pepe (el pollito Pepe)
Pero no es el pollito Pepe. (Leyendo el cuento) Hola soy Cucut. Mira, se llama Cucut. ¿Quién es Cucut?	Pato
Mira van a salir del huevo. ¿Los ves?	No
Mira la mamá. ¿De qué color es la mama?	Dota (roja)
Dice un hermanito de Cucut, ¿es por aquí, por la carretera?	No
¿Quiénes son esos? ¿Son perritos? (señalando a los patitos)	Itos (perritos)
¿Son perritos?	Ti (si)
Nooo. ¿Qué son? Son po...	Ito (pollitos)
¡Ala! mira. ¿Dónde tiene a los pollitos la mamá?	Dento (dentro)
¿Dentro?	Dento mano (dentro de las manos)
Debajo de las alas.	Calas (alas)
Fíjate cuantos pollitos tiene. (Contando) Uno, dos, tres, cuatro...	Into (cinco)
Cinco	Ya ya
Y colorín colorado...	Pepe pento atabado (este cuento se ha acabado)
¡Bien!	En (bien)
¿Sacamos otra cosita?	Si
A: A ver que nos traerá	Em... tote (un coche)
A ver si es un coche, porque es algo muy grande	Gande (grande)
¿Lo quieres llevar tú?	Chi (si)
Es que pesa mucho ten cuidado.	Y tanto..
A: Cuidado, cuidado	Tú no (no quiere que yo le sujete)
¿Tú solo?	Si
PLAYMOBIL	
A: Oye esos animales los estuvimos viendo el otro día	Día
A: Eran los animales del zoo	Too (zoo)
Mira, ¿y este animal cual es?	Ebante (elefante)
El elefante. Y tiene una trompa...	Tompa gande (trompa grande)
¿Y qué hace con la trompa?	Buuu (sonido)
¿Y coge agua a que sí?	Aba (Agua)
A: Y se ducha	Duta (se ducha)
Anda mira este es Aitor (cogiendo un muñeco)	No
¿No? ¿Y quién es?	Mi mama
¿Y este?	Tu
Mira, ¿quién es?	Dela (adela)

	Mi grande (muy grande la jirafa)
	Gande (grande)
¿Qué es?	Patata (jirafa)
A: El cuello es muy largo	Lago (largo)
Mira aquí vamos a llevar la lechuga (en la carretilla)	Tuga duda (la lechuga está dura)
¿No te gusta la lechuga?	No
	JERGA
	Lera (escalera)
A: Una escalera	Si, lera gande (si, una escalera grande)
Mira, si hay una lechuga morada	Uga madada (lechuga morada)
Y una calabaza, mira.	Patata (calabaza)
¿Patata?	No
¿Qué es?	atón (ratón)
Aquí tenemos una cesta para meter la lechuga. Mete la lechuga.	¿Dento? (¿dentro?)
Vamos a barrer el suelo. Es una escoba.	Eboba (escoba)
Mira, ¿sabes qué es esto, Aitor?	Golo niñ (una gorra de un niño)
A: Una gorra. ¿Qué nos ponemos nosotros para trabajar?	Gora (una gorra)
A: un casco	Tato (casco)
	Yuda? (¿me ayudas?)
¿Qué quieres hacer?	Tata teto peta (poner esto en la cabeza)
¿Le quieres poner el casco en la cabeza?	Si
¡Ala! Se queda calvo, sin pelo.	Si pelo (sin pelo)
COCINITAS	
A: Un vaso, a ver tú.	Uato (vaso)
	Bidi aba (es el agua)
Es el agua.	Yo aba (yo quiero agua)
A: ¿Qué hemos hecho?	Bao bela (se ha volcado la botella)
A: Se ha volcado la botella.	Nena na (no queda más)
A: Claro, si no lo hubieras tirado todo al suelo quedaría más	
Aitor, ¿te has bebido todo el agua?	Yi (Si)
A: Ahora le tienes que enseñar a Sara dónde echamos el agua. ¿Dónde vamos a echar el agua?	Pi (aquí)
¿Dónde? ¿En la cocinita?	Si
A: Al grifo.	To (grifo)
¿Cómo? ¿De dónde lo echas?	Bitto (del grifo)
¿No tendrás un poquito de sandía para mí?	No
Míralo a ver. ¿No hay?	No hay
A: A ver Aitor estas haciéndole la comida a Sara	No
A: Sí. Tienes que acabar de hacerle la comida.	
Ya sé por qué no quieres, porque no sabes hacer un huevo.	Yeyo no (un huevo no)

Oye Aitor, ¿a ti quien te hace el huevo en casa?	Mama
Trae la cocina	Yo no
A: Tiene una fuerza... (al traer la cocina)	Tanto tanto...
Tiene reloj y todo la cocina	Si. Elo (reloj)
Reloj	Relo (reloj)
A: Dile a Sara qué es eso (señalando la sartén)	Ten (sartén)
A: A ver, ¿qué es?	Saten (sarten)
¿Y esto?	Ueo (huevo)
A: ¿qué le ponemos encima a la sartén?	Papa (la tapa)
	Un, yo,ye, ya (un, dos, tres, ya)
A: Uno, dos y tres y ya está.	
A: ¿Qué necesita Sara para comerse el huevo? Un..	Plato
A: ¿Y qué necesita también?	Ara (cuchara)
Una cuchara	Más (mete más huevos a la sartén?)
Yo solo quiero uno. Mira a ver Adela si quiere más	Más dela? (¿quieres más adela?)
A: Yo quiero un bocadillito	No
A: Si	No. Bebo (un huevo)
A: Un huevo.	
A: Oye, no la has contado a Sara de que te has disfrazado en carnavales	Nino (de indio)
De indio. ¿En el cole o donde?	Yoye (en el cole)
¿Sabes de qué me he disfrazado yo en carnaval?	Yi (si)
De bruja piruja	De bruta piruta (de bruja piruja)
	Moto pi yoyoyo (se queja porque le he quitado la moto)
¿Sabes para qué utilizan las brujas la escoba?	Si
Para volar	Vola (volar)
Se la ponen aquí y cogen una velocidad...	Popo poto (como la moto)
Como la moto igual.	
A: Aitor, ¿para poder jugar a otra cosa qué? tenemos que hacer antes?	Tetetoter (recoger)
Recoger.	
Anda, ¿y qué es esto?	Tara (cuchara)
¿Es una cuchara?	Chi (si)
	Yo yo yo yo (yo la guardo)
¿Tú la guardas?	Si
¿Te falta la tapa de la sartén?	Papa ten (la tapa de la sartén)
Aitor, ¿quién ha venido a traerte hoy con Adela?	Papa
Papa. ¿Dónde vas con el carrito de la compra?	Reteteter (a recoger)
Aitor mira lo que hay en el grifo, un plato. Tienes que fregarlo porque está	Si, tutio (sí, está sucio)

sucio	
A: ¿Te falta la sartén?	Ten ten (sartén)
A: Dile a sara las partes que tiene esa moto. ¿Qué es esto?	Lela (ruedas)
Ruedas. ¿Y tiene solo una?	Te (tres)
A: A ver vamos a contarlas	Uno, tes (tres)
A: Una y ...mirame (poniendo 2 con los dedos)	Do (dos)
A: ¿Eso qué es? El asiento	lento (asiento)
A: ¿Qué tiene aquí para ver por las noches? Luces.	Tutes (luces)
A: ¿Y qué era esto? El manillar	ar (manillar)
¿Y qué tiene este hombre aquí? (en la cabeza)	Tato (casco)
	Tata tae (que se cae)
A: ¡Qué se cae!	
Oye, ¿las motos corren mucho o poco?	muto (mucho)
A: ¿Qué le falta a la moto? La moto no tiene...	Pata
¿Adónde hay que ir?	Tata (a casa)
¿A casa?	Ti pa papa y mama (sí, con mamá y papa)
	Tore (corre) Jugando con la moto.

ANEXO 13.

Tabla 13. Transcripción de la M3.

CIRCUITO	
(colocando el circuito de coches) ¿Tú tienes coches?	Chi (si)
¿Si tienes? ¿Dónde?	A pi tata (en mi casa)
En tu casa	
A: ¡Ay que coches más chulos!	Chulos
¿Cuál quieres?	Ete (este)
¿Y ese de qué color es?	Mino
Rojo	Y tú le choche y toche (y tú este coche y este coche)
Sí, ¿pero cuál?	Yo ete y ete (coge dos coches)
Tú esos dos coches, ¿y uno de estos para Adela y otro para mí?	Chi (si)
¿Cuál para Adela y cuál para mí?	Tu ete (señalando el verde) y lela ete (el amarillo)
Vale, yo el amarillo y Adela el azul	Chi, tul (sí, azul)
	Y yo ete
¿Te acuerdas de lo que había en este circuito, Aitor?	Chi (si)
¿Qué había? ¿Qué es esto? (señalando la piruleta) Una piru...	Leta (piruleta)
Una piruleta. ¿Y dónde se compran piruletas?	Ahí (señalando una casa)
Aquí, el quiosco. Se llama quiosco	Quioto (quiosco)

¿Y esto qué es? Una casita	Una catita (una casita)
¿Y aquí qué hay?	Patos
Unos patos	Y ete un hospital (y este un hospital)
Un hospital	Una tata (una casa)
¿Y esto qué es? Esto es una oveja	Chi, una oveta (si, una oveja)
¿Cómo hacen las ovejas?	Beee
¿Y te acuerdas para qué veníamos aquí? (señalando la gasolinera) A echar...	Asolina (gasolina)
Gasolina, claro. ¿Y aquí? (señalando el colegio)	Tate (la clase)
Este es el cole, como Aitor que va al colegio. Y el parque con la pelota..	Sí, pelota
A: ¿Cómo se llama eso? Un ar..	Bol (árbol)
Árbol. ¿Y te acuerdas esto de aquí que era? (Señalando el semáforo)	Chi (si)
¿Y qué es?	Patato (semáforo)
Es un semáforo	Ti (si)
¿Y qué tiene?	Tutes (luces)
Tiene luces, para que los coches sepan cuándo tienen que pasar y cuándo no.	Ti (Si)
¿Dónde voy yo con mi coche)	Ahí (señalando el hospital)
¿Adónde?	Ahí
¿Y eso qué es?	Una hospital (un hospital)
¿Y voy por aquí?	No, aquí (no, por aquí)
¿Por la carretera?	Ti, caetera (si, por la carretera)
Nino nino (sonido de ambulancia)	No, ete un choche (no, este es un coche)
Oye, ¿y por qué va al hospital este coche? ¿Qué le pasa?	Ne pupupa (tiene pupa)
¿Tiene pupa? ¿Dónde?	A lela (en las ruedas)
¿En las ruedas?	Si
Pues ala vamos. ¿Y tú dónde vas con tu coche, Aitor?	Aquí (señalando la casa). Y lela no ahí (y Adela no va ahí)
¿Dónde va Adela?	Pato
¿Con los patos? ¿Al agua?	(asiente con la cabeza)
(Aitor se suena los mocos) ¿Estás malito?	Sí
¿Sí? ¿Has ido al hospital entonces?	Nooo
¿No te ha hecho falta?	No
¿Te ha dado mama un jarabe?	Si, yeyo (su abuelo)
¿El abuelo?	El yayo
Vale vale. ¿Y aquí quién vive, en esta casita? (señalando la casita)	Tú
¿Yo? ¿Con quién?	A mí (conmigo)
¿Contigo?	Si
¿Pero tú no vives con papa y mama?	Si
¿Entonces? ¿Yo vivo aquí con Aitor?	Si
¿Y Adela dónde vive?	Tu tola (tu sola)
¿Ella sola? Pobrecita	
A: ¿Yo vivo sola?	Ahí (señalando al colegio)
¿En el cole?	
A: Ala, vivo en el cole sola, qué guay. Un cole entero para mí.	

Bueno venga, ¿dónde vamos?	Cata (a casa)
¿Pero dónde está tu coche?	Ahí, cata (ahí, en casa)
Ah, que está en casa.	Si
Hoy no tenemos moto	
A: Pero tenemos nosotros unas bicis, ¿a qué sí?	Yo tanto bici papa mama y mi mano y yo (yo monto en bici con papa, mama, mi hermano y yo)
¿Vas en la bici?	Si, y mi mano y papa y mama (sí, y mi hermano y papa y mama)
¿Cómo se llama tu hermano?	Hubo (hugo)
¿Hugo? Vaya nombre más bonito	
Mira Aitor, ¿te gustan los columpios?	Si
¿Te gusta ir al parque?	Si
¿Con quién vas al parque?	Pi teto (con mi yeyo)
	Yoye (coches)
Los coches	
A: Anda, ¿van hacia delante o hacia atrás?	A alante (para adelante)
Mira a ver si el semáforo está en verde y puedes pasar	Vede (verde)
Voy a aparcar estos coches y voy con el amarillo, ¿no?	No, yo
A: Oye, ¿pero el coche azul no era mío? Pues llévame a mi casa	No
A: ¿Por qué?	Tate, tate (a clase)
A: ¿Qué te pasa?	Tu tate (tú a clase)
Yo voy a ir con mi coche amarillo a dar de comer a los patos	Val (vale)
¿Qué comen los patos?	Abua (agua)
Agua, ¿y qué más? ¿Comen espaguetis?	(asiente)
¿Comen espaguetis los patos?	Si si
Noo. ¿Comen pan?	No
¿No comen pan, seguro?	Mi choche (mi coche)
Yo voy a dar de comer a los patos, ¿y si me quedo sin gasolina dónde voy?	Ahí (señalando la gasolinera)
¿Adónde es ahí? ¿Esto qué es? ¿Cómo se llama?	Tetina (gasolina)
Gasolina. Y el sitio dónde hay gasolina se llama gasolinera	Totolinera (gasolinera)
Gasolinera, sí señor.	Yo ahí (yo voy ahí)
Oye Aitor, ¿comes muchas gominolas?	Sí, yo eta y eta (señalando las piruletas)
¿Estas dos?	(asiente)
¿Pero se pueden comer muchas chuches?	No
¿Por qué?	Ena hambe (porque tienes hambre)
¿Por qué tienes hambre?	Ti (si)
¿Pero se pueden comer muchas chuches?	No
¿Y por qué no se pueden comer muchas chuches? ¿Qué les pasa a los dientes?	Pupa (se hacen pupa)
¿Se ponen malitos los dientes?	Si
A: ¿Y a la barriguita qué le pasa?	Do do doto (se ha roto)
A: ¿Se ha roto la barriga?	No, eto lela (No, esto Adela)
A: ¿Las ruedas?	mi bici
A: ¿La bici?	Bici mia (mi bici)

¿Se han roto las ruedas de la bici?	(asiente)
	To to torer tanto (por correr tanto)
¿Por correr tanto?	Si
Oye, que se están chocando los coches	No
No se pueden chocar	No
	Tote ahí (mi coche está ahí)
Ah, que está ahí tu coche. Pero se están chocando	No
¿Se han dado un golpe?	No
¿Quién vive en el cole Aitor?	Lela (Adela)
Por ahí no se puede pasar	¿Y ahí? (¿y por ahí?)
Por ahí sí se puede	
¿Y yo dónde vivo?	Pato (con los patos)
¿Yo con los patos? ¿Y qué hago, me meto en el agua con los patos?	No
A lo mejor vivo en esta casita o en estas	En eta (en esta)
¿En esta?	Si
¿Y tú?	Yo ahí (señalando el parque)
A: ¿Tú donde vives?	Paque (en el parque)
¿Tú en el parque vives?	(asiente)
¿En qué parque?	En ete (en este)
	JERGA
	Yo yo yo pata ahí eto (yo voy a aparcar ahí esto)
A: ¿Lo vas a aparcar con el balón y con el columpio?	Si
A: Ahí no caben. ¿Ahí caben? ¿Esto es más grande o más pequeño que esto?	Ma gande (más grande)
A: ¿Este trocito es más grande?	Si
A: Yo creo que no. Mira. No caben. ¿Qué es más grande el coche o esto?	Eto (señalando el coche)
A: El coche	
¿Dónde aparcamos los coches Aitor?	Ahí (señalando la carretera)
¿Ahí, en la carretera? ¿Y si yo vengo por aquí? Pi pi pi..	No pata ahí (no puedes pasar por ahí)
¿Y qué hago? ¿A lo mejor es que los coches se aparcen ahí?	No
Voy por aquí entonces. ¿Y ahora?	No
¿Pero entonces cómo voy a esta casita?	Ati ati ati ati y ahí (así, así, así, así y ahí)
¿Así, así, así y ahora?	Ahí (a la casita)
Pero mira, me choco	Dipitito (despacito)
Despacito, vale. Ahora, ahora, ya estoy, fenomenal.	Ati (así)
¿Y ahora con el azul dónde vamos?	A eta catita (a esta casita)
Oye, esta parece una locomotora del tren	Achi achi achi achi (así, así, así, así) (está llevando el coche a la casita)
	Y aquí (deja el coche en la casita)
¿Y con este dónde vamos?	A teta catita (a esta casita)
A la casita. Bueno pero es muy fácil porque aquí no hay ningún coche con el que me pueda chocar. ¿Así? Aparqué	No, ahí (señalando para que aparque en otro sitio)
¿Adónde, aquí?	Tita Dela (quita Adela)

¿Y qué hacemos con el coche rojo?	Doto (rojo)
¿Qué hacemos con el rojo? ¿Dónde vamos?	
Ya sé quien va en este coche	Si
¿Sabes quién va en este coche?	Si
Aitor con un amigo suyo del cole. ¿Cómo se llama tu amigo?	Ille (Guille)
¿Guille? ¿Y dónde van Aitor y Guille en el coche?	A tata (a casa)
¿A dónde?	Mi tata va a i Ille tolo y yo tolo (A mi casa va a ir Guille solo y yo solo)
¿Los dos solos?	(asiente)
A: Dile por qué Adela no puede ir a tu casa	Pinta (a pintar?)
A: ¿Pero por qué yo no puedo ir?	Tanto tote (hay tantos coches)
¿Por qué no puede ir Adela a tu casa, Aitor?	I tu (ni tu)
¿Yo tampoco puedo ir? ¿Por qué?	Ta ta tanto choche i mi tata (hay tantos coches en mi casa)
En tu casa	Si
¿Y si vamos andando?	No
¿Está muy lejos tu casa, Aitor?	Si
A: Mentira. Está bien cerca, que se yo dónde vives.	
No seas mentiroso, que nos has mentido	Ti (si)
¿Está lejos?	Ahí
¿Ahí?	Y tata abado (está ahí abajo)
¿Y entonces por qué no podemos ir andando, Adela y yo?	Nenta tanto toche (no entran tantos coches)
¿Quieres que juguemos a otra cosa?	Si
¿Y qué hay que hacer cuando dejamos de jugar a un juego?	Gualda (guardar)
A guardar. Pues venga, ayúdame. Vamos a dejarlo encima de la mesa, Aitor.	¿Y eto? (¿y esto?) (pregunta por los coches)
Ahí, ahí, en esa bolsa.	Eta bolta? (¿en esta bolsa?)
A: Dentro, dentro de la bolsa	Eta bolta? (¿esta bolsa?)
Sí, esa bolsa	Yo, yo, yo (quiere guardarlo él)
CUENTO	
¿Te acuerdas de un cuento que contamos la otra vez que se llamaba el Pollo Pepe?	Si
Pero hemos traído otros. ¿Quieres que contemos otros?	Ti (si)
(enseñamos los cuentos)	Ete ete (elige uno de los cuentos)
¿Este?	Ete (este)
¿Este?	Si
A: Pero te lo va a leer Sara, ponte con Sara.	No, ponte tú (quiere que se lo cuente Adela)
Mira, ven, ya verás	No, aquí
¿Ahí? Vale. ¿Sabes cómo se llama este cuento?	Si
¿Cómo?	Pepe
No, este no es el Pollo Pepe. Se llama “Los siete cabritillos”	

¿Tú sabes lo que es una cabra?	No
¿No? ¿Seguro?	Ete (señala un animal de la portada)
¿Esto es una cabra? Esta es la mamá yo creo	
A: Sí, la mamá cabra	
Y estos son los cabritillos, mira. Uno..	Do (dos)
Dos	Tes (Tres)
Tres	To (cuatro)
Cuatro	Ete e bebe (este es bebé)
Este es pequeñito, es bebé	Si
Vamos a ver qué les pasa	
(Leyendo el cuento) Vivía la mama..	Mama
La mama cabra	Mama paba (mamá cabra)
Con sus siete cabri..	Tos
Cabritillos	
Vaya, vaya, se ha acabado el aceite y también los cereales. ¿Qué van a desayunar?	Popa (sopa)
¿Sopa?	Si
Pero si no tienen aceite ni cereales	Popa y pude (sopa y puré)
A: Aitor, ¿te estás haciendo pis?	No
¿No quieres saber qué les pasa a los cabritillos?	No
Ven	No
Ven Aitor, que leemos otro. Mira, el pequeño conejo blanco	
Cuando el pequeño conejo blanco volvió a su casa con las coles se encontró con la puerta cerrada, y llamó. A ver cómo llamas.	(hace el gesto de llamar)
Toc toc toc	Toc toc toc
(sigue el cuento) ¿Quién estaba dentro de la casa?	Un nodo (un lobo)
¿Un lobo?	(asiente)
Mira, ¿qué tiene aquí? (señalando los cuernos de la cabra)	Ueno (cuernos)
Cuernos. Mira qué dientes tiene, ¿y qué es esto?	Dinte (dientes)
Los dientes y la lengua. ¿Tú tienes dientes?	Ti (si)
A: ¿Quién corre más deprisa, el conejo o tú?	Yo
¿Seguro? Pero que los conejos corren mucho.	No
Mira, qué es esto	Un dodo (un toro)
Un toro	No, un nodo no (no, un lobo no)
(Cuento) y le dijo al buey, ¿quieres venir conmigo? ¿Qué le diría, que sí o que no?	Que no
¿Tenía miedo de la cabra cabresa?	Ti (si)
Anda, mira. ¿Qué es esto?	Uno pero (unos perros)
Un perrito	
¿Quién estaba en casa?	Uno budo

No, una cabra.	
¿Si salta encima del conejito le va a hacer daño?	Ti (sí)
¿Y dónde tiene que ir?	Pital (hospital)
Al hospital. Porque le va a hacer pupa, ¿verdad?	
(cuento) Y le dijo al perro: ¿quieres venir conmigo perrito?. ¿Qué le diría el perrito?	Ti (si)
A: ¿Tú le vas a ayudar al conejo?	No
¿Te da miedo la cabra también?	(asiente)
Mira, ¿con quién se ha encontrado el conejito?	Una nina (una gallina)
Una gallina. Iba caminando y se ha encontrado con un gallo	
(cuento) Fui a casa pero en ella estaba la cabra cabrilla, que si me salta encima me estampilla	No, te pu pupa al hopital(no, te hace pupa y tienes que ir al hospital)
Claro, le hace pupa y al hospital	
A: Tose	(Aitor tose)
A: Tose más	No
(cuento) ¿Qué le dijo el gallo? ¿Le va a ayudar?	Ti (si)
¿Quién va a ayudar al conejo blanco? Si todos tienen miedo	Ete (este, señalando un animal)
¿Esta es la hormiga? ¿Y qué tiene aquí?	Ueno (cuernos)
A: Cuernos	
I: ¿Y aquí?	Patas
¿Y tiene zapatillas?	Ti (si)
I: ¿y zapatos?	No
¿Quién había en casa?	Eta (esta, señalando un animal)
Estaba la cabra cabruja, que si me salta encima me apretuja	No, tae peta a pital (no, le hace daño en la cabeza y tiene que ir al hospital)
Claro, es que si se sube encima de la cabeza del pobre conejito le va a tocar ir al hospital.	
Y le dijo la hormiguita, pues yo voy contigo. ¿Le va a ayudar la hormiguita?	(asiente)
¿No le tiene miedo a la cabra?	(niega)
(cuento) y llamaron a la puerta, ¿a ver cómo llamas tú?	Ton ton
Toc toc	
¿Qué hizo la hormiga?	Ta tata (entrar en casa)
¿Entró en casa?	Si
Mira cuántos dientes tiene la cabra. ¿Te acuerdas?	Ti (si)
¿Quién es más grande la hormiga o la cabra?	Eta (esta, señalando a la cabra)
La cabra. ¿Y esto qué era?	Cueno (cuernos)
Unos cuernos grandísimos. Anda, ¿y esto qué es Aitor?	Una cata (una casa)
Con el tejado de color rojo	Roto (rojo)
Rojo.	

¿Qué es la cerradura, Aitor?	Ete (esto)
No, ¿hay alguna cerradura aquí?	No
A: ¿Dónde metes tú la llave?	Aquí
A: Ahí sí, en la puerta	Puerta (puerta)
¿Tú cabes por la cerradura?	No
No, claro	Puerta (yo por la puerta)
Por la puerta, nosotros entramos por la puerta.	
(cuento) y la pegó un picotazo en la barriga	No
¿Qué le pasó a la cabra? ¿Dónde le habían picado?	Ati (aquí)
En la...	Barriga (barriga)
En la barriga	
I: ¿Y le gustó que le picarán en la barriga?	No
¿Por qué, qué hizo? Se fue..	Tata (a casa)
Se fue corriendo a casa	Si
¿Dónde está la hormiga? ¿La ves?	Tata (en casa)
¿Y qué hicieron con las coles? Una..	Sopina (sopita)
Una sopita	Una sotita (sopita)
Y a mí no me dieron porque no quisieron. ¿Tú querías un poquito de sopita?	Chi (Si)
I: ¿Te gusta la sopa, Aitor?	Si
A: Y colorín colorado...	Ete ue ta pabado (este cuento se ha acabado)
Este cuento se ha acabado	
¿Quiénes son estos? Que Isabel no los conoce	Pero y ina (el perro y la gallina)
El perro, la gallina...	
El co..	Neto (conejo)
El conejo. ¿Esto qué es?	Una mina (una hormiga)
¿Quién ayudó al conejo blanco?	Ete (esta)
¿La hormiguita le ayudó?	(asiente)
¿Y al buey qué le pasaba? ¿Qué tenía?	Pupa
¿Pupa? Tenía miedo	Si, mieo (miedo)
Porque la cabra le daba mucho miedo, ¿a que sí?	Si
¿Te ha gustado el cuento, Aitor?	Chi (si)
¿O te gustó más el del Pollo Pepe?	Pollo Pepe
El Pollo Pepe	Si
¿Quieres que leamos otro o hacemos otra cosa?	Ota tota (otra cosa)
Otra cosa. ¿Quieres llevar tú un cuento?	¿Y tú?
Y yo también voy. ¿Dónde los dejamos?	Ahí
PLAYMOBIL	
¿Esto qué es?	
A: Una gran...	Ta (granja)
¿Y qué hay en la granja?	Amales (animales)
Animales, a ver qué hay	Eto quita (esto lo quitas)
¿Lo quitamos?	Ti (si)

¿Qué es esto, Aitor?	Una polta (una bolsa)
Una bolsa. ¿Con esto no se juega, no?	No
A: ¿Quién es este? Díselo a Sara	Ante (el elefante)
El elefante	
A: Mira, ¿qué tiene aquí? (señalando la trompa) Una tromp..	Pa (trompa)
(Isabel le pone un árbol en la trompa al elefante)	Eto no (esto no, protesta)
	Toto abua (solo agua)
Mira Aitor, ¿quién es este?	JERGA
(intentando poner un carro en la mano del playmobil) ¿Puedes tú solo?	No
¿Tú solo lo vas a hacer?	Chi (si)
(no lo consigue)	yuda Dela? (¿me ayudas, Adela?)
A: Si, te ayudo	
¿La jirafa come zanahorias?	No
¿Quién come zanahorias?	León (el león)
A: Oye, ¿qué era este animal? Una...	Piya (jirafa)
Una jirafa	JERGA
Mira, que no te has dado cuenta de una cosa. ¿Qué tiene ese tigre en la boca?	Ueto (hueso)
Un hueso	Eto ahí (esto lo pongo ahí)
Eso lo pones ahí. Mira, los cerditos	Ditos ahí (los cerditos ahí)
Los cerditos ahí. ¿Dónde?	Ahí
(Isabel pone la jirafa en un carro pequeño)	Ahí no enta (ahí no entra)
A: Ahí no entra hombre	E mu gande (es muy grande)
	(protesta porque Isabel va detrás de él con la jirafa)
I: ¡Zanahorias! Con lo que me gustan. ¿Me das una zanahoria, Aitor?	No
I: Dame una zanahoria	No
I: Media zanahoria	No
I: Quiero zanahorias	No
	JERGA
I: ¿Metemos a la jirafa en la cama?	No, no
Mira, un caballito. ¿Qué le gusta comer al caballito?	Eneona (zanahorias)
¿Zanahoria?	Di (si)
Aitor, ¿qué me has dicho que comían los patos antes?	Nanaona (zanahoria)
Zanahorias no. Me has dicho que comían espaguetis	(asiente)
A: Diles a Sara y a Isabel qué es lo que tú no comes	Pude (puré)
A: No. ¿Qué es lo que no comes?	Pude (puré)
A: Eso sí lo comes	Eto no (esto no)
A: ¿La carne la comes?	No
A: ¿Por qué?	De bo bola (se hace bola)
A: Porque se hace bola	
¿Qué es esto Aitor?	Eto e una lera gande (esto es una escalera grande)

Esta es una escalera grande, si señor	
(Isabel se despide) I: Adios Aitor	Adio (adiós)
I: ¿Cómo me llamo?	Adela
I: Ella es Adela. ¿Y yo cómo me llamo?	Izabel (Isabel)
I: Isabel. Pues adiós Aitor, hasta otro día	Oto día (hasta otro día)
I: Hasta otro día, culo gordo	Oto día (hasta otro día)
Aitor, ¿con qué estás jugando?	Eto (con esto)
A: ¿Y qué has hecho en el pueblo? ¿Has estado con mamá?	I mo mama (sí, con mamá)
A: ¿Mingorría?	Ti (si)
¿Es un pueblo grande? ¿Hay mucha gente en ese pueblo?	No
A: ¿Y qué has hecho, a ver?	Yuyar a toche (jugar a los coches)
S: Jugar con los coches. ¿Y no has ido al parque ni nada?	Ti (si)
	No yuda eto (¿me ayudas a esto?)
A: ¿Qué pasa con esto?	Yo yuda no pedo eto (yo necesito ayuda, no puedo hacer esto)
	Yo no yuda, dudo (necesito ayuda porque está duro)
A: Ah, que está duro	
¿Tienes mocos?	No
A: Apenas	Mia (mira)
A: A ver, miro. Pero cuéntanos que has hecho el fin de, ¿has jugado con Hugo?	Ti (si)
A: ¿A qué?	A eto (a esto, señalando los playmobil)
A: ¿A esto has jugado tú con Hugo? ¿Lo tienes igual?	Ti (sí)
A: Uy, qué mentira	Tira (mentira)
(jugando con un juguete) ¿Suena?	Mira (y enseña cómo suena)
	Ma no (más no, no quiere jugar más)
¿Recogemos?	(se pone a recoger)
A: Aitor, lo tiramos despacio	No, pete (no, fuerte)
A: No, fuerte no	Una lera (hay una escalera)
A: ¿Dónde hay una escalera?	
(al coger la caja se le cae y la cojo yo)	¿Y tú? (pregunta que por qué a mí no se me cae)
Porque yo ya soy mayor y puedo cogerlo	Y yo (yo también soy mayor)
(aparece su madre para recogerle) M:Hola chiqui	Hola
¿Quién ha venido a buscarte?	Mamá
INFORMACIÓN ADICIONAL	
Frases de Aitor	Interpretación
Chi popoto ande	Sí, como la moto de grande
Yo poto, tu toche	Yo la moto y tú el coche
Me anano yo	He ganado yo
¿Mia? ¿Eta ahí antes?	¿Y el mío? ¿El que estaba ahí antes?
A mí me uta ete totane	A mí me gusta esta rotonda
Yo no nane	Yo no soy tan grande
Teto pata	Directo a la pata

Coche api, poto api	El coche aquí, la moto aquí
Meter mano pi	Meter la mano ahí
Titita lola no	Quitar la cazadora no

ANEXO 14.

Tabla 14. Recuento de fonemas observados en la condición M1.

NASALES	BIEN	MAL	TOTAL	PORCENTAJE
M	11	11	22	50%
N	47	18	65	72%
Ñ	0	0	0	0%
OCLUSIVAS	BIEN	MAL	TOTAL	PORCENTAJE
P	38	57	95	40%
T	59	77	136	43%
K	10	24	34	29%
B	5	26	31	16%
D	2	14	16	12%
G	2	25	27	7%
FRICATIVAS	BIEN	MAL	TOTAL	PORCENTAJE
F	1	4	5	20%
Z	0	4	4	0%
S	17	45	62	27%
X	0	0	0	0%
AFRICADA	BIEN	MAL	TOTAL	PORCENTAJE
CH	0	5	5	0%
LÍQUIDAS/VIBRANTES	BIEN	MAL	TOTAL	PORCENTAJE
L	13	20	33	39%
LL	6	6	12	50%
-R-	1	22	23	4%
Ř	0	9	9	0%

AUSENCIA DE GRUPOS CONSONÁNTICOS DADA LA EDAD CRONOLÓGICA DEL ALUMNO Y LOS PARÁMETROS TÍPICOS DE NORMALIDAD

ANEXO 15.

Tabla 15. Procesos de simplificación fonológica observados en la condición M1.

Estrategias poco distorsionantes o de selección	Estrategias muy distorsionantes
Estrategia de evitación:	Procesos de simplificación de la estructura silábica:
<ul style="list-style-type: none">- <i>“ital” por “hospital”</i>- <i>“oumio” por “columpio”</i>- <i>“tipita” por “tripita”</i>- <i>“al” por “animal”</i>- <i>“ina” por “gasolina”</i>	<ul style="list-style-type: none">- Supresión de consonantes finales:<ul style="list-style-type: none">• <i>“dola” por “amapolas”</i>• <i>“lto” por “pollitos”</i>• <i>“pata” por “patas”</i>- Omisión de consonantes iniciales:<ul style="list-style-type: none">• <i>“ollo” por “pollo”</i>• <i>“oto” por “moto”</i>• <i>“oca” por “boca”</i>- Reduplicación<ul style="list-style-type: none">• <i>“pipital” por “hospital”</i>• <i>“bibibina” por “gasolina”</i>• <i>“pipita” por “tripita”</i>- Reducción de grupos consonánticos:<ul style="list-style-type: none">• Simplificación: <i>“nane” por “grande”, “teta” por “puerta”, “coumio” por “columpio”</i>• Omisión: <i>“ane” por “grande”</i>- Regularidades:<ul style="list-style-type: none">• <i>“pato” por “plato”</i>- Coalescencia<ul style="list-style-type: none">• <i>“ante” por “parque”</i>• <i>“teta” por “puerta”</i>
Estrategia de explotación de sonidos favoritos:	Procesos de sustitución:
<ul style="list-style-type: none">- <i>“pi” → “Pi pi pipita” (me duele la tripita)</i>	<ul style="list-style-type: none">- Cuando afectan a las oclusivas:<ul style="list-style-type: none">• Frontalización: <i>“tote” por “coche”, “teta” por “puerta”</i>.- Cuando afectan a las líquidas:<ul style="list-style-type: none">• Ausencia de lateralización: <i>“doto” por “rojo”</i>.
	Procesos de asimilación:
	<ul style="list-style-type: none">- Asimilación progresiva:<ul style="list-style-type: none">• <i>“pipital” por “hospital”</i>• <i>“titillo” por “cuchillo”</i>• <i>“bibina” por “gasolina”</i>

ANEXO 16.

Tabla 16. Identificación de marcadores morfológicos en la condición M1 y valoración en función de patrones típicos de normalidad.

	Aparece/No aparece	Errores en la adquisición
Género	Sí → <i>"ito" por "pollitos", "doto" por "rojo", "pito" por "bonito"</i> .	
Número	No	Omisión de plurales: <ul style="list-style-type: none"> • <i>"tito" por "patitos"</i> • <i>"lu" por "luces"</i> • <i>"pata" por "patas"</i>
Artículos	No	Omisión: <ul style="list-style-type: none"> • <i>"tita" por "la tripita"</i> • <i>"tito no" por "con los patitos no"</i> Sustitución: <ul style="list-style-type: none"> • <i>"pipital" por "al hospital"</i> Reducción: <ul style="list-style-type: none"> • <i>"a tapa" por "la tapa"</i>
Determinantes posesivos	Sí, una vez (<i>mí</i>)	Sustitución: <ul style="list-style-type: none"> • <i>"papa yo" por "mi papa"</i>
Determinantes demostrativos	Sí, frase hecha → <i>"eto" por "este"</i>	
Determinante indefinido	No	Omisión: <ul style="list-style-type: none"> • <i>"tote gane" por "yo tengo un coche grande"</i> • <i>"banto paque" por "hay un banco en el parque"</i>
Pronombres	Sí, aparece <i>"yo" → "yo tote nane" por "yo tengo un coche grande"</i>	
Preposiciones	No	Omisión: <ul style="list-style-type: none"> • <i>"ina" por "a por gasolina"</i> • <i>"banto paque" por "hay un banco en el parque"</i> • <i>"tito no" por "con los patitos no"</i>
Adverbios	Sí → <i>"iai" por "ahí"</i> .	Sustitución: <ul style="list-style-type: none"> • <i>"pi" por "aquí"</i>
Formas verbales	Los que aparecen son: <ul style="list-style-type: none"> - Presente de indicativo → Yo <i>"tote nane" por "yo tengo un coche grande"</i>. - Pretérito perfecto compuesto por frase hecha → <i>"eto ado" por "este cuento se ha terminado"</i>. Los que no aparecen son: <ul style="list-style-type: none"> - Imperativo - Futuro simple 	

ANEXO 17.

Tabla 17. Tipos de palabras que aparecen en las producciones del alumno en la M1.

Tipo de palabra	Aparece	No aparece	Ejemplos
Sustantivos	X		<i>mamá, hospital, coche, cuchillo, puerta, escalera, lechuga, etc</i>
Adjetivos	X		<i>mamá, hospital, coche, cuchillo, puerta, escalera, moto, lechuga, etc</i>
Determinantes posesivos	X		<i>Mi</i>
Determinantes demostrativos	X		<i>Este</i>
Determinantes indefinidos		X	
Pronombres	X		<i>Yo</i>
Adverbios		X	
Verbos		X	

ANEXO 18.

Tabla 18. Análisis de las funciones del lenguaje en la M1.

Función del lenguaje	Conducta del niño		Observaciones
	Aparece	No aparece	
Instrumental	X		El alumno manifiesta que le duele la tripa
Reguladora		X	
Interactiva	X		
Personal		X	
Heurística		X	
Imaginativa		X	
Informativa	X		Dice que cuando nos ponemos malitos tenemos que ir al hospital

ANEXO 19.

Tabla 19. Evaluación funcional de las habilidades pragmáticas en la M1 (tomado de Creaghead, 1984).

Acto pragmático	Conducta del niño		Observaciones
	No hay respuesta	Respuesta apropiada	
Saludar		X	
Pedir un objeto	X		
Pedir ayuda	X		
Hacer hipótesis	X		
Pedir clarificación	X		
Elegir un objeto		X	Elige uno de los coches
Rechazar		X	En el juego de las cocinitas rechaza una comida
Predecir “¿qué vamos a hacer ahora?”	X		
Pedir información	X		
Describir un suceso	X		
Resolver un problema	X		
Dar razones	X		
Guardar turnos		X	
Iniciar una conversación	X		
Mantener el turno de intervención	X		
Clarificar (el adulto pide clarificación)		X	A lo largo de toda la sesión
Cerrar la conversación	X		Al acabar de leer el cuento el alumno dice “ <i>este cuento se ha acabado</i> ”
Despedirse		X	

ANEXO 20.

Tabla 20. Recuento de fonemas observados en la condición M2.

NASALES	BIEN	MAL	TOTAL	PORCENTAJE
M	19	20	39	48%
N	75	16	91	82%
Ñ	1	1	2	50%
OCLUSIVAS	BIEN	MAL	TOTAL	PORCENTAJE
P	30	38	68	44%
T	72	77	149	48%
K	1	46	47	2%
B	12	27	39	30%
D	21	14	35	60%
G	14	20	34	41%
FRICATIVAS	BIEN	MAL	TOTAL	PORCENTAJE
F	0	6	6	0%
Z	0	2	2	0%
S	31	56	87	35%
X	0	0	0	0%
AFRICADA	BIEN	MAL	TOTAL	PORCENTAJE
CH	1	18	19	5%
LÍQUIDAS/VIBRANTES	BIEN	MAL	TOTAL	PORCENTAJE
L	21	28	49	43%
LL	1	4	5	20%
-R-	13	35	48	27%
Ř	0	14	14	0%

AUSENCIA DE GRUPOS CONSONÁNTICOS DADA LA EDAD CRONOLÓGICA DEL ALUMNO Y LOS PARÁMETROS TÍPICOS DE NORMALIDAD

ANEXO 21.

Tabla 21. Procesos de simplificación fonológica observados en la condición M2.

ESTRATEGIAS POCO DISTORSIONANTES O DE SELECCIÓN	ESTRATEGIAS MUY DISTORSIONANTES
Estrategia de evitación: <ul style="list-style-type: none">- "ina" por "gasolina"- "pi" por "este"- "mono" por "semáforo"- "ar" por "manillar"	Procesos de simplificación de la estructura silábica: <ul style="list-style-type: none">- Supresión de consonantes finales:<ul style="list-style-type: none">• "abole" por "árboles"• "ma" por "más"• "te" por "tres"- Omisión de consonantes iniciales:<ul style="list-style-type: none">• "elo" por "reloj"• "aton" por "ratón"• "uento" por "cuento"- Omisión de sílabas medias:<ul style="list-style-type: none">• "tita" por "tripita"• "ebante" por "elefante"- Omisión de diptongos:<ul style="list-style-type: none">• "bebento" por "aparcamiento"• "Dedo" por "Diego"- Reduplicación:<ul style="list-style-type: none">• "bibina" por "gasolina"• "pipital" por "hospital"• "papabado" por "se ha acabado"- Reducción de grupos consonánticos:<ul style="list-style-type: none">• Simplificación: "gande" por "grande"• Omisión: "batar" por "trabajar"- Coalescencia:<ul style="list-style-type: none">• "ye" por "tres"• "bito" por "grifo"
Estrategia de explotación de sonidos favoritos: <ul style="list-style-type: none">- Bi → Ae bibibina (para echar gasolina)- Pi → Pipipi poton de tutu tutes (este es botón de las luces)	Procesos de sustitución: <ul style="list-style-type: none">- Cuando afectan a las fricativas:<ul style="list-style-type: none">• Oclusivización de fricativas: "bito" por "grifo", "pidara" por "pizarra".- Cuando afectan a las líquidas:<ul style="list-style-type: none">• Ausencia de lateralización: "tutes" por "luces".• Ausencia de vibrante múltiple: "gora" por "gorra", "bela" por "botella". Procesos de asimilación: <ul style="list-style-type: none">- Asimilación progresiva:<ul style="list-style-type: none">• "tuto" por "mucho"• "yoye" por "cole"• "tutes" por "luces"

ANEXO 22.

Tabla 22. Identificación de marcadores morfológicos en la condición M2 y valoración en función de patrones típicos de normalidad.

	Aparece/No aparece	Errores en la adquisición
Género	Sí → <i>uno, "dota" por "roja"</i> .	Sustitución: <ul style="list-style-type: none"> • <i>"uno" por "una"</i>
Número	Sí → <i>"ubos" por "cubos", "pititas" por "patitas", "itos" por "perritos", "calas" por "alas"</i> .	Omisión: <ul style="list-style-type: none"> • <i>"gane" por "grandes"</i> • <i>"todo" por "todos"</i> • <i>"abole" por "árboles"</i>
Artículos	Sí, con errores	Omisión: <ul style="list-style-type: none"> • <i>"sí, tuto coche" por "sí, mucho los coches"</i> • <i>"yo poto" por "yo la moto"</i> • <i>"no, boto pi" por "no, la moto aquí"</i> Sustitución: <ul style="list-style-type: none"> • <i>"el boto" por "la moto"</i> • <i>"poton de tutu tutes" por "botón de las luces"</i> • <i>"a pipital" por "el hospital"</i>
Determinantes posesivos	Sí → <i>mi mamá</i> .	
Determinantes demostrativos	Sí → <i>"ete" por "este" y "teto" por "esto"</i>	Sustitución: <ul style="list-style-type: none"> • <i>"Pipipi poton de tutu tutes" por "este es el botón de las luces"</i>. • <i>"Pi" por "este"</i> Omisión: <ul style="list-style-type: none"> • <i>"Sí, tutio" por "sí, está sucio"</i>
Determinante indefinido	Sí → <i>"uno" por "una", "uno, teo uno" por "uno, tengo uno"</i> .	Omisión: <ul style="list-style-type: none"> • <i>"uento" por "un cuento"</i> • <i>"gora" por "una gorra"</i>
Pronombres	Sí → <i>yo, tu</i>	
Preposiciones	Sí → <i>de: "Pipipi poton de tutu tutes" por "este es el botón de las luces"</i> .	Omisión: <ul style="list-style-type: none"> • <i>"Ae bibibina" por "para echar gasolina"</i> • <i>"Tera" por "por la carretera"</i> • <i>"Tata teto peta" por "poner esto en la cabeza"</i>
Adverbios	Sí → <i>"ora" por "ahora"</i> .	
Formas verbales	Las que aparecen son: <ul style="list-style-type: none"> - Imperativo → <i>"ma" por "dame más", "tore" por "corre"</i>. - Presente de indicativo → <i>"Tata moto tae" por "la moto que se cae"</i>. - Pretérito perfecto compuesto → <i>"Pepe pento atabado" por "este cuento se ha acabado"</i>. Las que no aparecen: <ul style="list-style-type: none"> - Futuro simple 	

ANEXO 23.

Tabla 23. Tipos de palabras que aparecen en las producciones del alumno en la M2.

Tipo de palabra	Aparece	No aparece	Ejemplos
Sustantivos	X		<i>Cubos, suelo, ambulancia, coche, moto, columpios, pelota, etc.</i>
Adjetivos	X		<i>Rojo, grande, divertido, pequeños, etc.</i>
Determinantes posesivos	X		<i>mi.</i>
Determinantes demostrativos	X		<i>Ese, este</i>
Determinantes indefinidos	X		<i>Uno</i>
Pronombres	X		<i>Yo, tú.</i>
Adverbios	X		<i>Ahora, más</i>
Verbos	X		<i>Tengo, recoger, volar, etc.</i>

ANEXO 24.

Tabla 24. Análisis de las funciones del lenguaje en la M2.

Función del lenguaje	Conducta del niño		Observaciones
	Aparece	No aparece	
Instrumental	X		Al acabar la intervención dice que se ha hecho pupa con la moto.
Reguladora	X		El alumno pide al adulto que le dé más coches para aparcar.
Interactiva	X		Pregunta a Adela si quiere más huevos.
Personal	X		A. dice que le gustan mucho los coches.
Heurística		X	
Imaginativa		X	
Informativa	X		Jugando con las motos dice cual es el botón de las luces.

ANEXO 25.

Tabla 25. Evaluación funcional de las habilidades pragmáticas en la M2 (Creaghead, 1984).

Acto pragmático	Conducta del niño		Observaciones
	No hay respuesta	Respuesta apropiada	
Saludar		X	Saluda con la expresión "adelante".
Pedir un objeto		X	Dice "mi moto" para manifestar que quiere la moto.
Pedir ayuda		X	Jugando con los playmobil pide ayuda para poner un casco.
Hacer hipótesis	X		
Pedir clarificación	X		
Elegir un objeto		X	Elige uno de los coches
Rechazar		X	Se le pide que coloque los coches en el aparcamiento y dice que no, que la moto tiene que estar ahí.
Predecir "¿qué vamos a hacer ahora?"	X		
Pedir información	X		
Describir un suceso	X		
Resolver un problema		X	Pide ayuda para resolver el problema.
Dar razones		X	Rechaza la lechuga porque dice que está dura.
Guardar turnos		X	
Iniciar una conversación	X		
Mantener el turno de intervención	X		
Clarificar (el adulto pide clarificación)		X	A lo largo de toda la intervención
Cerrar la conversación		X	Al acabar de leer el cuento el alumno dice "este cuento se ha acabado"
Despedirse		X	

ANEXO 26.

Tabla 26. Recuento de fonemas observados en la condición M3.

NASALES	BIEN	MAL	TOTAL	PORCENTAJE
M	36	13	49	73%
N	98	23	121	81%
Ñ	0	0	0	0%
OCLUSIVAS	BIEN	MAL	TOTAL	PORCENTAJE
P	43	21	64	67%
T	106	111	217	49%
K	21	46	67	31%
B	19	9	28	68%
D	13	19	32	40%
G	3	14	17	18%
FRICATIVAS	BIEN	MAL	TOTAL	PORCENTAJE
F	0	3	3	0%
Z	0	8	8	0%
S	47	132	179	26%
X	0	0	0	0%
AFRICADA	BIEN	MAL	TOTAL	PORCENTAJE
CH	9	21	30	30%
LÍQUIDAS/VIBRANTES	BIEN	MAL	TOTAL	PORCENTAJE
L	36	35	71	51%
LL	3	2	5	60%
-R-	9	5	59	15%
Ř	2	7	9	22%

AUSENCIA DE GRUPOS CONSONÁNTICOS DADA LA EDAD CRONOLÓGICA DEL ALUMNO Y LOS PARÁMETROS TÍPICOS DE NORMALIDAD

ANEXO 27.

Tabla 27. Procesos de simplificación fonológica observados en la condición M3.

Estrategias poco distorsionantes o de selección	Estrategias muy distorsionantes
<p>Estrategia de evitación:</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>“leta” por “piruleta”</i>- <i>“bol” por “árbol”</i>- <i>“ille” por “Guille”</i>- <i>“pital” por “hospital”</i>- <i>“caetera” por “carretera”</i>	<p>Procesos de simplificación de la estructura silábica:</p> <ul style="list-style-type: none">- Supresión de consonantes finales:<ul style="list-style-type: none">• <i>“pinta” por “pintar”</i>• <i>“gualda” por “guardar”</i>• <i>“ueno” por “cuernos”</i>- Omisión de consonantes iniciales:<ul style="list-style-type: none">• <i>“ueno” por “cuernos”</i>- Omisión de diptongos:<ul style="list-style-type: none">• <i>“dinte” por “dientes”</i>- Reduplicación:<ul style="list-style-type: none">• <i>“tata” por “casa”</i>- Reducción de grupos consonánticos:<ul style="list-style-type: none">• Simplificación: <i>“gande” por “grande”, “pueta” por “puerta”, “oto” por “otro”</i>• Omisión: <i>“pa” por “trompa”</i> <p>Procesos de sustitución:</p> <ul style="list-style-type: none">- Cuando afectan a las oclusivas:<ul style="list-style-type: none">• Frontalización: <i>“toxe” por “coche”, “tata” por “casa”, “tita” por “quita”.</i>- Cuando afectan a las fricativas:<ul style="list-style-type: none">• Oclusivización de fricativas: <i>“tata” por “casa”, “tola” por “sola”, “pete” por “fuerte”.</i>- Cuando afectan a las líquidas:<ul style="list-style-type: none">• Ausencia de lateralización: <i>“doto” por “rojo”.</i>• Ausencia de vibrante múltiple: <i>“pero” por “perro”, “caetera” por “carretera”, “torer” por “correr”</i> <p>Procesos de asimilación:</p> <ul style="list-style-type: none">- Asimilación progresiva:<ul style="list-style-type: none">• <i>“totolinera” por “gasolinera”</i>• <i>“tata” por “casa”</i>• <i>“tate” por “clase”</i>

ANEXO 28.

Tabla 28. Identificación de marcadores morfológicos en la condición M3 y valoración en función de patrones típicos de normalidad.

	Aparece/No aparece	Errores en la adquisición
Género	Sí → <i>“polta” por bolsa, “doto” por “rojo”, “pero” por “perros”, pollo.</i>	
Número	Sí → <i>“amales” por “animales”, “ditos” por “cerditos”, patos.</i>	Omisión: <ul style="list-style-type: none"> • <i>“ueno” por “cuernos”</i> • <i>“pero” por “perros”</i> • <i>“tote” por “coches”</i>
Artículos	No	Omisión: <ul style="list-style-type: none"> • <i>“tate” por “la clase”</i> • <i>“león” por “el león”</i> • <i>“pero y ina” por “el perro y la gallina”</i>
Determinantes posesivos	Sí → <i>“mi tata” por “mi casa”, “mi bici”, “mi choche” por “mi coche”</i>	Sustitución: <ul style="list-style-type: none"> • <i>“mía” por “el mío”</i>
Determinantes demostrativos	Sí → <i>“ete” por “este”, “eta” por “esta”, “eto” por “esto”</i>	Sustitución: <ul style="list-style-type: none"> • <i>“ete” por “esta”</i> • <i>“ete” por “esto”</i>
Determinante indefinido	Sí → <i>“una catita” por “una casita”, “una oveta” por “una oveja”, “un choche” por “un coche”, “un nodo” por “un lobo”, “uno pero” por “unos perros”.</i>	Omisión: <ul style="list-style-type: none"> • <i>“uno pero” por “unos perros”.</i> Sustitución: <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Una hospital” por “un hospital”</i>
Pronombres	Sí → <i>yo (“yo pata ahí eto” por “yo voy a aparcar ahí esto”) y tú (“tú tate” por “tú a clase”).</i>	Sustitución: <ul style="list-style-type: none"> • <i>“tu tola” por “ella sola”</i>
Preposiciones	Sí → <i>“a tata” por “a casa”, “en eta” por “en esta”, “a teta catita” por “a esta casita”.</i>	Omisión: <ul style="list-style-type: none"> • <i>“cata” por “a casa”</i> • <i>“oto día” por “hasta otro día”</i> • <i>“tata” por “en casa”</i> Sustitución: <ul style="list-style-type: none"> • <i>“a pi tata” por “en mi casa”</i> • <i>“ a lela” por “en las ruedas”</i>
Adverbios	Sí → <i>Ahí, cata (ahí, en casa).</i>	
Formas verbales	Los que aparecen son: <ul style="list-style-type: none"> - Imperativo → <i>“mira”.</i> - Presente de indicativo → <i>“Yo tanto bici papa mama y mi mano y yo” por “yo monto en bici con papa, mama, mi hermano y yo”.</i> - Pretérito perfecto compuesto por frase hecha → <i>“ete ue ta pabado” por “este cuento se ha terminado”.</i> Los que no aparecen son: <ul style="list-style-type: none"> - Futuro simple 	

ANEXO 29.

Tabla 29. Tipos de palabras que aparecen en las producciones del alumno en la M3.

Tipo de palabra	Aparece	No aparece	Ejemplos
Sustantivos	X		<i>Casa, coche, piruleta, quiosco, patos, hospital, oveja, gasolina, etc.</i>
Adjetivos	X		<i>Chulos, azul, rojo, verde, grande, etc.</i>
Determinantes posesivos	X		<i>Mi, tu.</i>
Determinantes demostrativos	X		<i>Este, esta, esto.</i>
Determinantes indefinidos	X		<i>Una, un, uno, unos.</i>
Pronombres	X		<i>Yo, tu.</i>
Adverbios	X		<i>Ahí, aquí, adelante, abajo, etc.</i>
Verbos	X		<i>Correr, aparcar, pasar, ir, ayudar, jugar, meter, etc.</i>

ANEXO 30.

Tabla 30. Análisis de las funciones del lenguaje en la M3.

Función del lenguaje	Conducta del niño		Observaciones
	Aparece	No aparece	
Instrumental	X		Pide ayuda durante la sesión para satisfacer necesidades.
Reguladora	X		El alumno dice "tita Dela" para pedir a Adela que se retire
Interactiva	X		Cuando aparece Isabel la saluda y la despide al irse.
Personal	X		El alumno revela cosas que le gustan en la sesión de juego.
Heurística	X		Manipula un objeto y se da cuenta de que al hacer un determinado gesto el objeto suena. Lo repite varias veces.
Imaginativa		X	
Informativa	X		Durante la sesión el alumno da explicaciones. Ejemplo: "Eto e una lera gande" (esto es una escalera grande).

ANEXO 31.

Tabla 31. Evaluación funcional de las habilidades pragmáticas en la M3 (Creaghead, 1984).

Acto pragmático	Conducta del niño		
	No hay respuesta	Respuesta apropiada	Observaciones
Saludar		X	Cuando entra Isabel el alumno la dice "hola".
Pedir un objeto		X	El niño pregunta que dónde está su coche porque la quiere ("¿Mia? ¿Eta ahí antes?" por "¿y el mío? ¿el que estaba ahí antes?")
Pedir ayuda		X	Ejemplos: "No yuda eto" (¿me ayudas a esto?), "¿yuda Dela?" (¿me ayudas Adela?)
Hacer hipótesis	X		
Pedir clarificación		X	Cuando no entiende lo que le dices pregunta "¿eh?".
Elegir un objeto		X	Elige un cuento y los coches.
Rechazar		X	Adela le dice que le voy a contar un cuento y el niño dice "no, ponte tú" porque no quiere que se lo cuente yo.
Predecir "¿qué vamos a hacer ahora?"		X	Le enseñas una moto y un coche y le preguntas "¿qué vamos a hacer ahora?" Y el niño contesta "tole" (a correr).
Pedir información		X	Pide información cuando pregunta dónde está su coche.
Describir un suceso	X		
Resolver un problema		X	Pide ayuda para resolver el problema.
Dar razones		X	Explica que no come carne porque se le hace bola.
Guardar turnos		X	
Iniciar una conversación		X	En situaciones de juego el instructor se queda callado y el niño llama su atención ("mira Dela")
Mantener el turno de intervención	X		
Clarificar (el adulto pide clarificación)		X	El niño dice "tate" (a clase) y como Adela no le entiende le pregunta, a lo que el niño contesta "tu tate" (tú a clase).
Cerrar la conversación		X	Al acabar de leer el cuento el alumno dice "este cuento se ha acabado"
Despedirse			Se despide de Isabel diciendo "Adio" (adiós) y "oto día" (hasta otro día)

ANEXO 32.

Tabla 32. Tabla comparativa de los resultados de las M1, M2 y M3.

	M1	M2	M3
Fonología	-Retraso en la adquisición de fonemas. No aparecen los fonemas /ñ/, /z/, /x/, /ch/ y /f/	-Evolución pero todavía hay errores (/f/, /z/, /x/, /f/). -Aparece el fonema /ñ/ (50% de acierto).	-Evolución pero todavía hay errores (/ñ/, /f/, /z/, /x/). -Aparece el fonema /f/ (22% de acierto). -Aparecen menos procesos de simplificación fonológica. -Desaparece la explotación de sonidos favoritos.
Morfología	-No aparecen: número, artículo, determinante indefinido, preposición, imperativo y futuro.	-Aparecen todos los marcadores morfológicos excepto el futuro.	-Aparecen todos los marcadores morfológicos excepto el artículo y el futuro. -Aparece el determinante demostrativo "esta". -Preposiciones nuevas: "en" y "a" con errores.
Sintaxis	-Holofrases. -Escasa presencia de oraciones simples.	-Oraciones simples de 6 a 8 elementos con errores.	-Oraciones simples de 4 a 6 elementos sin errores y hasta 11 elementos con errores. -Aparecen oraciones copulativas, causales y negativas.
Léxico-semántica	-No aparecen: determinantes indefinidos, adverbios y verbos. -Crecimiento lento de vocabulario y muy ligado al contexto	-Aparecen todas las categorías de palabras.	-Aparecen todas las categorías de palabras.
Pragmática	-Jerga, repetición e imitación. -Funciones del lenguaje que no aparecen: reguladora, personal, heurística e imaginativa. -Escasa presencia de actos pragmáticos -No realiza guiones ni narraciones.	-Jerga, repetición e imitación. -Aparecen todas las funciones del lenguaje excepto la heurística e imaginativa. -Mayor número de actos pragmáticos. -No realiza guiones ni narraciones.	-Aparecen todas las funciones del lenguaje excepto la imaginativa. -Aparecen todos los actos pragmáticos excepto hacer hipótesis, describir un suceso y mantener el turno de intervención. -Aparecen guiones de corta duración.