



FACULTAD DE MEDICINA  
ESCUELA DE FONOAUDIOLOGÍA

**DESCRIPCIÓN DEL PERFIL COMUNICATIVO LINGÜÍSTICO  
OBTENIDO DE LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO  
CHILDREN'S COMMUNICATION CHECKLIST – 2, A LOS PADRES  
DE NIÑOS CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE  
MIXTO ENTRE 4 Y 6 AÑOS 11 MESES QUE ASISTEN A ESCUELAS  
REGULARES CON PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR EN  
LA CIUDAD DE VALPARAÍSO DURANTE EL AÑO 2018**

Seminario de Investigación para Optar al Grado de Licenciado en  
Fonoaudiología

Profesor Guía – Autor

Gabriel Andrés Olate González

Alumnas Tesistas – Coautoras

Natalia Carrizo Carrizo

Darlin Godoy López

Pia Ibarbe Figueroa

Natalia Vargas Rubilar

**VIÑA DEL MAR – CHILE, 2018**



**GRACIAS**

*Nos cunde tarde, pero nos cunde bien.*

# ÍNDICE

CAPÍTULO I.....	3
RESUMEN.....	3
INTRODUCCIÓN .....	4
CAPÍTULO II .....	6
MARCO TEÓRICO.....	6
2.1 Lenguaje infantil .....	6
2.1.1 Desarrollo del lenguaje infantil .....	8
2.2 Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).....	16
2.2.1 Prevalencia .....	17
2.2.2 TEL mixto .....	17
2.2.3 Repercusiones en actividades de la vida diaria .....	19
2.3 Contexto escolar.....	20
2.3.1 Afecciones en el aula.....	20
2.3.2 Programa de Integración Escolar .....	22
2.3.3 Adecuaciones curriculares.....	25
2.4 Evaluación del lenguaje infantil.....	27
2.4.1 Evaluación de TEL en Chile .....	27
2.4.2 Evaluaciones complementarias .....	28
2.4.3 Evaluaciones ecológicas.....	29
2.5 Children´s Communication Checklist - 2 (CCC-2).....	31
2.5.1 Investigaciones .....	32
CAPÍTULO III.....	34
METODOLOGÍA .....	34
3.1 Planteamiento del problema .....	34
3.1.1 Pregunta de investigación.....	34
3.1.2 Objetivo del proyecto.....	34
3.1.3 Justificación.....	35
3.1.4 Viabilidad del estudio.....	36
3.1.5 Deficiencias en el conocimiento del problema.....	36
3.2 Objetivos .....	37
3.2.1 Objetivo general	

.....	37
3.2.2 Objetivos específicos.....	37
3.3 Tipo de estudio.....	37
3.3.1 Enfoque .....	37
3.3.2 Alcance.....	38
3.3.3 Diseño .....	38
3.4 Población.....	39
3.5 Muestra.....	39
3.5.1 Tipo de muestreo y diseño de la muestra .....	39
3.5.2 Tamaño de la muestra .....	40
3.5.3 Criterios de selección de la muestra .....	40
3.6 Operacionalización de variables.....	42
3.7 Instrumentos.....	47
3.8 Técnicas de obtención de la información.....	48
3.9 Procedimientos.....	49
3.10 Materiales.....	51
CAPÍTULO IV.....	52
RESULTADOS.....	52
4.1 Resultados por escala en rangos etarios .....	53
4.2 Resultados del Compuesto General de Comunicación (GCC) por grupo etario .....	57
4.3 Resultados del Índice de Diferencia de Interacción Social (SIDI).....	58
CAPÍTULO IV.....	59
DISCUSIÓN .....	59
CONCLUSIÓN.....	66
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	68
ANEXOS.....	76
ANEXO N° 1 .....	77
<i>Cuestionario Children's Communication Checklist -2</i> .....	77
ANEXO N°2 .....	83
<i>Carta de Autorización Corporación Municipal de Valparaíso</i> .....	83
ANEXO N°3 .....	85
<i>Consentimiento Informado de los padres</i> .....	85

## CAPÍTULO I

### RESUMEN

La presente investigación se situó en el contexto educacional, específicamente, en escuelas regulares con Programa de Integración Escolar de la ciudad de Valparaíso, llevado a cabo, durante el año 2018. Se pretendió recopilar información del desarrollo comunicativo y lingüístico de niños que presentan Trastorno Específico del Lenguaje mixto a través del cuestionario *Children's Communication Checklist – 2*, aplicado a los padres. Este cuestionario cuenta con un enfoque ecológico, que permite obtener información respecto al desempeño comunicativo del niño en un contexto natural, y entregar así, información que generalmente, no se logra pesquisar a través de las evaluaciones del lenguaje estandarizadas en Chile. Por lo tanto, el propósito de esta investigación se centró en describir el perfil comunicativo lingüístico de los niños con Trastorno Específico del Lenguaje mixto entre 4 y 6 años 11 meses, desde la percepción de los padres.

Para llevar a cabo esta investigación, se aplicó el cuestionario a 15 padres en 3 escuelas de Valparaíso y a partir del análisis de la información recopilada, se obtuvieron los valores por cada escala del cuestionario, el Compuesto General de Comunicación y el Índice de Diferencia de Interacción Social. Dado lo anterior, se logró describir un perfil comunicativo lingüístico que se caracterizó por la relevancia que les dan los padres a las alteraciones en habilidades de comunicación social y uso del lenguaje, más allá de las afecciones de estructura y contenido lingüístico. De esta forma, se reconoce la importancia de las evaluaciones ecológicas, como un aporte a los procesos de diagnóstico e intervención de estos niños.

## INTRODUCCIÓN

El lenguaje inicia su desarrollo desde etapas tempranas, con los primeros contactos que la madre le otorga a su bebé. Luego, se va desarrollando a medida que el infante comienza a interactuar con el entorno por medio de una serie de gestos y sonidos, hasta que es capaz de comunicarse con las primeras palabras y, posteriormente, expresar sus ideas de manera más extensa. Es así, que se considera al lenguaje como un sistema complejo, y por consiguiente, su desarrollo se puede ver enfrentado a diversas dificultades, trayendo consigo repercusiones en el desenvolvimiento natural del niño. Desde aquí, surge la necesidad de evaluar cómo es la comunicación de los niños y así poder determinar cuando exista alguna alteración, como lo es el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), con el fin de entregar los apoyos necesarios.

Con respecto a lo anterior, se deben considerar distintas formas de evaluación que faciliten un diagnóstico certero y permitan una intervención efectiva. En Chile, actualmente, existe una importante prevalencia de TEL, específicamente de TEL mixto, ante lo cual, existe una batería de evaluación formal que consta de 3 test, y en base a sus resultados más la apreciación cualitativa del profesional evaluador, se establece el diagnóstico correspondiente. Ahora bien, este proceso diagnóstico no ofrece una instancia formal o definida que incluya aspectos ecológicos para valorar cómo es el desempeño lingüístico del niño en un contexto distinto al clínico. Si bien se puede considerar y preguntar de forma aleatoria las impresiones de los cuidadores, no se utiliza una herramienta formal, como pauta de preguntas o cuestionario, que pesquise esta información, la analice y proponga parámetros y perfiles comunicativos de forma directa.

Por los motivos expuestos anteriormente, la presente investigación pretende dar respuesta a cómo es el perfil comunicativo y lingüístico de niños con TEL mixto entre 4 y 6 años 11 meses, a través de la descripción encauzada por el *Children's Communication Checklist -2* de Dorothy Bishop, mediante su aplicación a los padres. Esta se realiza durante el año 2018 en la ciudad de Valparaíso, en la que participan los padres de 15 niños diagnosticados con TEL mixto, que asisten a tres escuelas regulares con Programa de

Integración Escolar (PIE). A pesar de que el tamaño muestral de este estudio es considerado una limitación del mismo, es factible construir un perfil que resulte un aporte a la escasa bibliografía referente a esta línea investigativa.

El estudio ejecutado se expondrá en los cuatro capítulos siguientes: Marco teórico, Metodología, Resultados y Discusión. En el primero, se da cuenta del sustento teórico que respalda esta investigación, para lo cual se abordarán los hitos del desarrollo del lenguaje infantil, el Trastorno Específico del Lenguaje, contexto escolar, evaluaciones que se realizan, tanto formales como ecológicas, y, finalmente, se describirá el cuestionario CCC-2. Posteriormente, en el segundo capítulo mencionado, se plantea la metodología que guió el trabajo de campo; a saber, se presenta tipo de investigación, diseño, muestra, criterios de inclusión y exclusión, reclutamiento de participantes, aplicación del instrumento y procedimiento de análisis de datos. En tercer lugar, se presentan los resultados obtenidos por medio de gráficos y tablas que exponen los principales hallazgos. En cuarto lugar, se establecen las discusiones que surgen al interpretar y contrastar la información obtenida. Finalmente, se plantean las conclusiones, reconociendo las limitaciones y proyecciones al respecto.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

En el siguiente capítulo, se explicarán los conceptos relevantes que sustentan el estudio y guían sus objetivos de investigación. De esta manera, se abordarán los conceptos de lenguaje infantil, Trastorno Específico del Lenguaje, contexto escolar, evaluación del lenguaje infantil y el *Children's Communication Checklist- 2* y se profundizará en ellos.

#### **2.1 Lenguaje infantil**

El ser humano posee distintas capacidades que permiten su desarrollo integral dentro de una determinada comunidad. Una de las más complejas para el desenvolvimiento social es la comunicación. Ésta tiene por objetivo expresar ideas y/o pensamientos de los individuos mediante el lenguaje que, de acuerdo a Mendoza (2016), se define como “una capacidad humana, que por un lado es la más compleja y, por el otro, la función más necesaria para llevar a cabo la función básica de relación” (p. 17).

El lenguaje descrito por Jiménez (2010) como un código que se construye a través de interacciones entre la forma, el contenido y el uso, los cuales, en su conjunto, corresponden a las dimensiones del lenguaje. Frente a esto, Gento y Hernández (2012) señalan que, en un mensaje oral, la forma corresponde a cómo se dice algo; el contenido aborda lo que se dice y el uso, la correcta utilización del mismo en contexto y con fines determinados. De esta manera, forma, contenido y uso contemplan determinados niveles: fonológico, sintáctico, semántico y pragmático. Por lo tanto, Gento y Hernández (2012) concuerdan con Gallardo y Gallego (1993) en la relación entre dimensiones, componentes y unidades, las que estarían descritas en el siguiente recuadro.

Tabla 1. *Manual de logopedia escolar un enfoque práctico: dimensiones del lenguaje*

<b>Dimensiones</b>	<b>Componentes</b>	<b>Unidades</b>
<b>Forma</b>	Fonológico (fonético)  Sintáctico	Fonema  Sonido  Oración  Palabra  Morfema
<b>Contenido</b>	Semántico (léxico)	Palabra  Morfema
<b>Uso</b>	Pragmático	Contexto  Discurso

Fuente: Gallego y Gallardo (1993).

El lenguaje ha sido ampliamente estudiado desde diversas aristas y/o disciplinas. González y Hornauer-Hughes (2014) se enfocan en el lenguaje como un instrumento para la comunicación, que funciona como un sistema dinámico de signos, y que posee determinadas bases neurales, asociado a un trabajo integrado de diversas zonas corticales y subcorticales. De igual forma, como expone Borjas (2007), cada vez se avanza más desde la neurolingüística para comprender las redes neuronales que se activan para el lenguaje durante todo el desarrollo del ciclo vital y cómo éstas se ven afectadas cuando una parte es alterada. En tanto, la Lingüística ha contribuido precisando la “facultad del lenguaje”, presentada por Chomsky (Chomsky, Belletti y Rizzi, 2003) como la capacidad específica de la especie humana que permite dominar y utilizar una lengua natural, es decir, corresponde a un objeto natural, componente de la mente humana, representado físicamente en el cerebro. De esta forma, surge la inquietud de analizar cómo es el desarrollo del lenguaje a través de los años y de identificar cuáles son los parámetros esperados como hitos del desarrollo integral del niño.

### **2.1.1 Desarrollo del lenguaje infantil**

De acuerdo a Berko y Bernstein (2010), durante los primeros meses de vida, los bebés empiezan a adquirir habilidades comunicativas que preceden al lenguaje antes de pronunciar las primeras palabras, apoyándose de miradas, reconocimiento de voces y entonaciones. Es así como, se reconoce que existe una base biológica que permite comenzar a desarrollar el lenguaje, pero por sí sola no es suficiente, pues también se requiere de interacción social. A partir de la relación con el medio y su entorno, a los 11 meses se espera que haya comprensión de al menos 50 palabras y que, aproximadamente, cuando se comienzan a dar los primeros pasos, se produzcan las primeras palabras. Desde ese primer hito, van ocurriendo progresos de forma rápida y exponencial, hasta llegar a la etapa escolar donde se desarrolla la lectura, se ajusta el habla a caracteres sociales, se conocen significados de miles de palabras y el uso de éstas de forma gramaticalmente correcta. De esta forma, en el desarrollo de la vida, se van consolidando las habilidades a través del conocimiento del propio del lenguaje, acompañado de la madurez de procesos mentales ligados al lenguaje.

El período de edad comprendido entre los 0 a 5 de años es considerado por Hayden (2004) como una etapa de gran plasticidad cerebral, en donde el desarrollo del lenguaje constituye una base para el aprendizaje y adquisición de habilidades. Al respecto, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), en el año 2007, expone que la comunicación se puede desarrollar siguiendo diversas modalidades que implican movimientos, miradas, gestos y palabras, a través de lo cual se puede intercambiar significados con el entorno. En consecuencia, el desarrollo del lenguaje se puede dividir en dos etapas: etapa prelingüística y etapa lingüística.

#### **a) Etapa pre-lingüística**

Esta fase es conocida también como etapa presemiótica, preverbal o etapa oral no lingüística, la cual corresponde, según Alarcos (1976), a una etapa precedente a la utilización concreta y efectiva del lenguaje, que comprende entre los 0 y 12 meses de vida del niño. Se

caracteriza por una expresión buco-fonatoria, es decir, por la producción de sonidos aislados acompañados de lenguaje gestual; este periodo del desarrollo se caracteriza por una comunicación más bien afectiva-gestual. Desde este principio, la etapa prelingüística sienta las bases del desarrollo del lenguaje, pues es donde surgen las primeras conductas comunicativas conocidas como precursores del lenguaje. De acuerdo a Bates (1976), los precursores se refieren al cimiento o andamiaje inicial para la construcción de habilidades comunicativas y los cuales se clasifican en 3 grupos: de forma, contenido y uso.

Tabla 2. *Precursores del lenguaje*

<b>Precursores de forma</b>	<b>Precursores de contenido</b>	<b>Precursores de uso</b>
Llanto y gritos	Sobresaltos ante ruidos repentinos	Contacto ocular
Movimientos de succión de labios	Atención a ruidos y sonidos del entorno	Sonrisa social
Morder y hacer muecas	Atención a la voz de la madre	Protoconversaciones
Juego vocal y balbuceo inicial	Búsqueda de la fuente sonora	Inicio de intenciones comunicativas
Balbuceo silábico con inflexiones en la prosodia	Fijación de miradas en estímulos visuales	Protoimperativos (gestos mediante los cuales el niño utiliza al adulto para conseguir algo).

Expresividad facial	Reacción a patrones entonacionales	Protodeclarativos (gestos que el niño usa para compartir la atención del adulto respecto a un evento u objeto que señala).
Imitación de sonidos e intento de reproducir palabras	Permanencia del objeto	Acción y atención conjunta
Primeras palabras	Comprensión del nombre y otras palabras familiares	

Fuente: Elaboración propia (2018)

Tabla 3. *Precursores según rangos de edad y asociados a determinadas conductas*

<b>Edad</b>	<b>Conductas esperadas</b>
0 – 6 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modifica la succión a cambio de sonidos</li> <li>- Sonrisa social (2 meses aprox.)</li> <li>- Emite sonidos y gorgoritos</li> </ul>
6 – 10 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gira la cabeza hacia el lado del sonido</li> <li>- Le gusta jugar con objetos ruidosos</li> <li>- Emisión de vocales abiertas</li> <li>- Utiliza la voz para atraer la atención</li> </ul>

10 – 12 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presta atención a su nombre</li> <li>- Responde a “dame”</li> <li>- Comprende la palabra “no”</li> <li>- Imita sonidos y juegos</li> <li>- Primeras palabras</li> </ul>
---------------	--

Fuente: Garrido y Corral (2013).

Asimismo, Garrido y Corral (2013) estableció los hitos del desarrollo comunicativo durante el primer año de vida de la siguiente manera:

- Fase neonatal y período de 2 - 3 meses: se destaca preferencia por rostro y voz humana. El bebé sonríe, vocaliza y se mueve iniciando ciclos interactivos donde sólo intercambian afectos, pero no información; Aparecen las protoconversaciones, que Garrido y Corral (2013) indica como interacciones verbales que el adulto establece con el niño y que tienen el formato de una conversación, en donde si el bebé vocaliza la madre responde vocalizando también, por ejemplo.
- Período de 6 - 7 meses: bebés dirigen su atención hacia los objetos y eventos del ambiente. La experiencia con el mundo físico y social propiciado por los adultos le permiten anticiparse a situaciones a las que no se ha enfrentado antes.
- Inicio de la conducta intencional en el período 8 - 12 meses: se manifiesta claramente el deseo del infante de compartir la atención con los adultos en relación a objetos o situaciones externas a través de protoimperativos y protodeclarativos.

Ahora bien, desde una perspectiva lingüística, Alarcos (1976) distingue dos subetapas. En primer lugar, el prebalbuceo contempla vocalizaciones reflejas y gorjeos, como el llanto, lo que puede establecerse como el inicio de un proceso comunicativo, ya que por medio de este el niño manifestará sus necesidades. En segundo lugar, el balbuceo, que ocurre desde los tres meses de vida, se subdivide en balbuceo como juego vocal y balbuceo reduplicativo. El balbuceo como juego vocal se evidencia por la emisión clara y constante de guturales y vocálicos. Piaget (1961) considera que el infante, en esta fase, toma conciencia de que fonaciones, gorjeos y ruidos guturales producen un efecto en su entorno próximo. Mientras

que en el balbuceo reduplicativo, se da la imitación de sonidos, pues después de los gorjeos comienza la emisión de una considerable cantidad de sonidos vocálicos junto con exclamaciones.

Alrededor de los 8 a 12 meses, las posibilidades comunicativas de los niños comienzan a ampliarse y surge la necesidad de nominar y denominar objetos para interactuar con el adulto, dando con esto inicio a la etapa lingüística. Bruner (1979) matiza que el cambio de la etapa prelingüística a la lingüística es algo progresivo y que se da a partir de la emisión de la primera palabra como tal. Sin embargo, este criterio resulta difícil de aplicar considerando la subjetividad de éste, debido a que son los padres quienes realizan aquella percepción.

### **b) Etapa lingüística**

Arconada (2012) plantea que esta etapa se divide en diferentes fases según rango de edad:

- De los doce a catorce meses de edad: se comienzan a producir secuencias de sonidos próximos a las formas lexicales de la lengua, es decir, se inicia el desarrollo lexical con un repertorio de entre 3 a 5 palabras. Entre los trece y catorce meses se inicia la fase holofrástica, en la que el niño emite frases de una sola palabra o elementos con varios significados.
- De los quince a dieciochos meses: plena etapa holofrástica, contando con un repertorio de 15 a 20 palabras y mayor incremento en vocabulario.
- De los dieciochos a veinticuatro meses: repertorio definido de una media de 50 palabras. Entre las expresiones verbales más utilizadas se encuentran los sustantivos y verbos.
- De los dos a tres años: ocurre un incremento de vocabulario, llegando a un promedio de 896 palabras (Hill, Bishop & Nimmo-Smith, 1998). En el curso de esta edad, se comienzan a utilizar preposiciones y a tener un lenguaje comprensible.
- De los cuatro a cinco años: indica que a esta edad se expresan de acuerdo a un estilo retórico propio. Además, se inicia el empleo de pronombres en el orden de “yo”, “tú”,

“él”, “ella” y “nosotros”, y contando con un vocabulario, a los cinco años, de 2.300 palabras. Entre los 4 a 5 años de edad el niño ya está capacitado para responder preguntas referentes al comportamiento social aprendido. Esa capacidad y necesidad de comunicarse hacen posible un mayor y rápido desarrollo del lenguaje infantil (Martín, 2017).

A partir de lo anterior, se puede inferir que, desde la primera palabra, mes a mes se van adquiriendo y consolidando las habilidades comunicativas, para llegar luego a desarrollar los principales niveles del lenguaje. Es por esto que es importante establecer el desarrollo típico aún cuando existan diferentes posturas acerca de la adquisición. Además, como plantea Ortiz (2007), se debe considerar que, si bien los marcos de adquisición son compartidos por los miembros de la evolución lingüística, el ritmo de progresión puede variar por cada niño y por diferente nivel.

### **c) Hitos por niveles del lenguaje**

La fonología estudia los fonemas y se ocupa de las reglas y organización del significante. Respecto de la adquisición del nivel fonológico Ortiz (2007), Cavagnaro (2004) concuerdan en que la obtención de la fonología se inicia desde el nacimiento:

- De 0 a 1 mes, se evidencia actividades innatas como el grito y aparecen las primeras gnosias relacionadas con la boca.
- De los 2 a los 6 meses, emisiones de vocalizaciones con un aumento paulatino de su variación.
- Entre los 6 y 8 meses, comienzan balbuceos de manera repetitiva y hay cambios de sonidos de tensos y relajados.
- De 9 a 10 meses, el balbuceo disminuye y se inicia una reorganización de patrones fono-auditivos, de entonación y melódicos.
- Entre 10 a 11 meses, producción de formas fonéticamente estables con elementos de significación.

- De 12 a 18 meses, comienza el desarrollo de contrastes articulatorios y acústicos respectivamente: vocal /a/, consonantes /p/ y /m/, primeras combinaciones /pa/ y /ma/, vocales /i/ y /e/, luego vocales /u/ y /o/ y las consonantes /b/, /d/, /g/ y /n/. También los componentes silábicos se acompañan de entonación prosódica. Reduplicación de monosílabos y ejecución de onomatopeyas, pues designan al objeto con el sonido que hacen.
- Entre los 18 y 24 meses, continúa la adquisición fonológica de fricativas, africadas y líquidas simples. Presencia de combinaciones de consonantes en sílabas directas o inversas. Al escuchar palabras, el niño intenta reproducirlas y las simplifica generando los procesos de simplificación fonológica ya sea, de sustitución, omisión o reducción.
- Entre los 2 y 3 años, continúan los procesos de simplificación fonológica y existe un incremento de sílabas complejas.
- A los 4 años, no se articulan correctamente algunas sílabas complejas.
- Entre 4 y 6 años, se plantea la finalización de la adquisición del sistema fonológico, utilizan palabras más largas, comienzan a ser conscientes de las diferencias que suponen los cambios en los sonidos y de la estructura fonológica de las palabras.

La semántica, de acuerdo a Ortiz (2007) y Cavagnaro (2004), se relaciona con el significado de las palabras y comienza a ser adquirido antes de los 12 meses:

- Aproximadamente entre los 10 y 11 meses, se observan gestos indicativos y las primeras expresiones de palabras con significado.
- Entre los 12 y 18 meses y a medida que transcurren los meses, el niño empieza a adquirir mayor cantidad de palabras, teniendo un incremento de más de 50.
- Entre los 18 meses y los 24 meses, se comienzan a utilizar símbolos de carácter personal, empleados en el juego (función simbólica), secuencias de palabras con significado y representación del objeto.
- Entre los 2 y 3 años, surge la diferenciación de las propiedades de las palabras por contrastes ya sea rasgos (forma, color, tamaño) o coordinación (mesa/silla).
- A los 4 años, desarrollan la categorización general de palabras, por ejemplo categoría ropa o categoría juguetes.

- Entre los 5 y 6 años, continúan con la adquisición de vocabulario y se utiliza el significado para analizar objetos, abstraer y generar características. También, inician la comprensión de chistes y adivinanzas.

La morfología, según Ortiz (2007), tiene relación con la organización de las palabras, mientras que la sintaxis es aquella que regula las combinaciones de éstas para dar estructura a la oración. En la adquisición del nivel morfosintáctico, Ortiz (2007) concuerda con Cavagnaro (2004) respecto de la adquisición de la sintaxis, que ocurre en la fase lingüística, por lo que anterior a esta no se aprecia. Es así como, entre los 18 a 24 meses, se empiezan a evidenciar los cambios a nivel morfosintáctico:

- Entre los 18 y 24 meses, existen emisiones mono léxicas que darán paso a la construcción de oraciones tipo sujeto+verbo+adjetivo.
- De 2 a 3 años, se inician producciones de dos o tres palabras, existe ausencia de conectores y respeto por el orden de la oración.
- A los 4 años, se caracteriza por una sintaxis de base nominal y verbal.
- Entre 4 y 6 años, se utilizan oraciones coordinadas y subordinadas, hay preposiciones “de” y “para”. Se emplean adverbios de lugar y tiempo.

El nivel pragmático, de acuerdo a Ortiz (2007) quien concuerda con Cavagnaro (2004), se adquiere desde el primer mes de vida y se comienzan a evidenciar rasgos de interacción social, utilizando las formas no verbales para comunicarse:

- Entre los 10 y 11 meses, utiliza un objeto para alcanzar una meta social, presenta gestos indicativos y utiliza sonrisas y alternancias de expresiones, por ejemplo: extender brazos para ser alzado.
- Entre los 12 y 18 meses, continúa el desarrollo de la etapa anterior.
- Entre los 18 y 24 meses, el niño logra utilizar un lenguaje para conseguir objetivos y se inicia el aprendizaje de la toma de turnos.
- Lo anterior se continúa desarrollando hasta los 4 años; el niño es capaz de adecuar su lenguaje conversacional para lo que él quiera, haciendo los primeros comentarios del tópico.

- Entre los 4 y 6 años, comienzan a desarrollar habilidades comunicativas de tipo conversacionales, ya inician la mantención de temas y respetan los turnos de habla.

Sin embargo, producto de la misma complejidad que involucra el lenguaje y todo su proceso de adquisición, es que en ocasiones pueden existir alteraciones de estos niveles, lo que se manifiesta en dificultades comunicativas, ya sea desde la expresión y/o comprensión. Además, como sostienen Fresneda y Mendoza (2005), estas dificultades de adquisición del lenguaje se aprecian en todas las culturas, afectando principalmente los niveles fonológico y morfosintáctico. Por esta razón, es de interés científico definir y comprender cuáles son sus causas y perfiles asociados, bajo el nombre de Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL).

## **2.2 Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)**

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), según la American Speech - Language - Hearing Association (1980), se define como “la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o algunos de los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico (...)” (en Blanco, González, Ramírez, Torres, Valenzuela, 2008, p. 11). El manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, DSM – IV, ubica al TEL entre los trastornos de inicio en la infancia, niñez y adolescencia, integrándolo a los trastornos de la comunicación. Entre estos, realiza la subclasificación en trastorno de lenguaje expresivo, trastorno de lenguaje receptivo - expresivo, trastorno fonológico, tartamudeo y trastorno de la comunicación no especificado. De acuerdo con lo anterior, TEL abarca tanto el trastorno de lenguaje expresivo como el trastorno de lenguaje receptivo – expresivo, o también denominado TEL mixto (Pichot, 1995, p.40).

### **2.2.1 Prevalencia**

En Chile, según Fresneda y Mendoza (2005), el TEL es un problema que afecta entre el 2 y el 7% de la población infantil. Además, el trastorno comunicativo más habitual es el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) mixto, cuya prevalencia es del 4% en niños entre 3 y 7 años, siendo más frecuente en varones. En el año 2014, el Comité de Estudio Técnico de la Corporación Nacional de Educación Especial (CONADEE) de Chile realizó un estudio estadístico que señala que la prevalencia de niños con Trastorno Específico del Lenguaje en la población es del 7% (Villanueva, Barbieri & Palomino, 2008; Corporación Nacional de Educación Especial Chile, 2014).

### **2.2.2 TEL mixto**

El Trastorno Específico del Lenguaje mixto corresponde a un trastorno caracterizado por la anormal adquisición del lenguaje hablado o escrito, tanto en su vertiente expresiva como receptiva. Esta alteración puede afectar a todos o algunos de los componentes fonológicos, morfológicos, semánticos, sintácticos o pragmáticos del sistema lingüístico, y además con distintos grados de severidad, por lo que la población con este trastorno tiende a tener perfiles lingüísticos muy diferentes, es decir, con considerable heterogeneidad (ASHA, 1980). Según Mendoza (2016), TEL mixto destaca por ser uno de los trastornos del lenguaje más severo, ya que no es únicamente un retraso en la adquisición del lenguaje ni sólo una dificultad en la expresión lingüística, sino que comprende también la comprensión, por lo que no solo se tiene dificultad para expresar ideas y/o pensamientos sino también para comprender lo que el entorno quiere comunicar. Específicamente, los niños con TEL mixto van a presentar mayor afección fonológica y morfosintáctica, lo que explica las dificultades para la adquisición de la lectura y la escritura, y por tanto, la adquisición de los demás niveles del lenguaje (Bishop, 1997; Contreras y Mendoza, 2011). Todo esto afecta a la esfera de las relaciones con el entorno, con el conocimiento y el aprendizaje, debido a que la dificultad para acceder al dominio de estructuras lingüísticas limita la capacidad para comunicar deseos, necesidades, afectos, etc.

Afecciones por niveles del lenguaje, entre los 4 a 6 años de edad (Aguado, 1999):

- Nivel fonológico: se presenta un número significativamente mayor de procesos de simplificación fonológica que en el desarrollo típico. La repetición se da de mejor manera en sílabas que en palabras completas y la discriminación fonológica es deficiente.
- Nivel semántico: se manifiesta vocabulario reducido y dificultad para la adquisición de nuevas palabras. Conflicto para recuperar palabras conocidas y obstáculos para comprensión de órdenes simples o que no correspondan a palabras habituales.
- Nivel morfosintáctico: se expresan estructuras sintácticas simples, con combinaciones de dos palabras. Escasa variedad de flexiones verbales y dificultad con el uso y comprensión de pronombres personales y posesivos.
- Nivel pragmático: se observa predominio de gestos y conductas no verbales para mantener la interacción y compensar las dificultades.

Los niños con TEL mixto reconocen el mundo, pero no consiguen describirlo satisfactoriamente, no logran desarrollar ideas que vayan más allá de lo concreto, ni tener acceso a un vocabulario o repertorio lexical que les permita reconocer y nombrar el mundo que los rodea. El Trastorno Específico del Lenguaje mixto conlleva una serie de consecuencias, tanto en el desempeño académico como en la esfera social y afectivo – emocional. Con respecto a esto, Colegio Profesional de Logopedas de Galicia (2014) concluye que cuanto mayor afección comprensiva del lenguaje exista, mayor aislamiento social, además, menos interacciones con los pares y adultos, lo que relacionado a lo afectivo – emocional provoca significativos problemas de baja autoestima (Mendoza, 2001).

#### **a) Diagnóstico**

Según lo estipulado por el MINEDUC, 2010 (p.9) en el artículo 34 del Decreto 170 de Chile, para determinar la presencia de un TEL mixto se deben considerar como criterios de

diagnóstico los planteados por el DSM – IV y la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE - 10):

- I. Las puntuaciones obtenidas mediante evaluaciones del desarrollo del lenguaje receptivo y expresivo, normalizadas y administradas individualmente, quedan sustancialmente por debajo de las obtenidas mediante evaluaciones normalizadas de la capacidad intelectual no verbal.
- II. Las dificultades del lenguaje receptivo - expresivo interfieren significativamente en el aprendizaje y en la interacción comunicativa.
- III. No se cumplen los criterios de trastorno generalizado del desarrollo.

### **2.2.3 Repercusiones en actividades de la vida diaria**

Algunas afecciones en actividades de la vida diaria (AVD) que presentan individuos de 4 a 6 años con TEL son mayoritariamente las dificultades en la comprensión y expresión del lenguaje, las cuales interfieren en las situaciones conversacionales, por lo que tienen graves problemas de relación social. También, poseen dificultades atencionales y suelen presentar comportamientos disruptivos, siendo frecuente las rabietas debido a la frustración que les genera no poder comunicarse eficazmente. A su vez, tienen dificultades en el desarrollo de un juego por su baja comprensión con las normas, presentan un limitado registro de juego funcional y simbólico por lo que prefieren el juego solitario. Adicionalmente, presentan dificultad en mantención del equilibrio estático y dinámico, inmadurez a nivel de la motricidad fina, bajas habilidades pragmáticas y complicaciones para adquirir otro tipo de lengua, por ejemplo: inglés. A medida que transcurre el tiempo, el trastorno sin una intervención adecuada continúa afectando otras aristas del niño: baja autoestima, problemas emocionales o de conducta, dificultades en el aprendizaje, poca sociabilización y afectación en el autoconcepto (Colegio Profesional de Logopedas de Galicia, 2014).

Según Acosta (2012), los niños con Trastorno Específico del Lenguaje mixto presentan alteraciones en la velocidad del procesamiento, problemas de atención, déficit en la memoria de trabajo, entre otros. En general, presentan dificultades en capacidades mentales para formular objetivos y planificar objetivos idóneos para alcanzarlos. Por ende, es necesaria una

adecuada enseñanza en el contexto escolar y así, proporcionar estrategias que faciliten el aprendizaje de niños que requieren apoyos educativos, manejando adecuadamente los tiempos y siendo persistentes en la ejecución de una meta.

## **2.3 Contexto escolar**

### **2.3.1 Afecciones en el aula**

La etapa escolar es un período en donde el niño se ve enfrentado a diversos cambios y, de igual manera, va desarrollando distintas destrezas que le permitirán desenvolverse de forma natural en su entorno. Las habilidades que se van adquiriendo en este período de la vida incluyen aspectos físicos y cognitivos, siendo estos últimos los más abordados por los establecimientos educacionales, ya que, es en esta etapa, en donde se obtienen la mayor cantidad de aprendizajes relevantes y significativos para la vida. Potenciar y estimular el adecuado crecimiento es el objetivo que se busca cumplir para otorgar una formación integral al niño (MINEDUC, 2013a).

Los niños con TEL mixto al enfrentar esta nueva etapa, suelen encontrarse con una serie de barreras las que en cierto punto impiden un correcto aprendizaje. Las dificultades presentadas en los distintos niveles del lenguaje más las percibidas a nivel cognitivo, llevan a un desempeño más retraído y enlentecido en comparación con sus pares. La complejidad que se va dando a medida que avanzan los años y se da paso a una nueva fase de la educación depende de lo exigido y planteado en las diferentes bases curriculares de cada nivel educativo. En estas, se pretende que el niño con un desarrollo típico del lenguaje logre adquirir ciertas habilidades y competencias que beneficien su completo desarrollo, no obstante, el niño que presenta TEL mixto suele no adquirirlas por completo (Machado, Acevedo & Díaz, 2016).

Dentro de las bases curriculares, las cuales definen los objetivos de aprendizaje para cada nivel y la propuesta didáctica sugerida para estos, para los niveles de educación de 4 a 6 años 11 meses (población a considerar en esta investigación) se incluyen las de educación

parvularia y las de educación básica. En la primera de esta, se abordan tres ámbitos: el desarrollo personal y social, la interacción y comprensión del entorno y la comunicación integral. En este nivel de educación se busca en general que los niños actúen con mayor independencia y participación en los juegos grupales, que se expresen oralmente empleando estructuras oracionales simples y elaboren sus propias explicaciones, resuelvan problemas, expandan su vocabulario, posean más empatía, autorregulación y mayor desarrollo de las funciones ejecutivas (MINEDUC, 2018). Diversos estudios como el realizado por Acosta, Ramírez y Hernández (2017) demuestran que los niños que poseen TEL mixto presentan disfunciones ejecutivas principalmente en la memoria de trabajo, lo que no solamente influye en las tareas verbales, sino que también se extiende a las no verbales. Lo anterior podría reflejar dificultades a nivel general en el desarrollo, puesto que en este período se busca que el niño alcance la mayor destreza posible tanto cognitiva como físicamente. De igual manera, los estudiantes con TEL mixto presentan problemas a nivel pragmático, teniendo dificultades en las relaciones sociales, lo que obstaculiza el buen desarrollo personal y social, al igual que la comunicación integral e interacción y comprensión del entorno (Machado, Acevedo & Díaz, 2016).

Por otro lado, en las bases curriculares de la educación básica se plantea como objetivo entregar a los estudiantes aprendizajes cognitivos y no cognitivos que le permitan alcanzar la autonomía necesaria para participar de forma activa en la sociedad y, de igual manera, adquirir la mayor cantidad de conocimientos para seguir con éxito las posteriores etapas de la educación. Dentro de estas, se pone énfasis también en el desarrollo de las habilidades del lenguaje escrito y hablado y del razonamiento matemático, puesto que estas destrezas le permiten al alumno formar un pensamiento analítico y reflexivo. Sin embargo, la finalidad de la enseñanza entregada en este período busca también otorgarle al estudiante la posibilidad de crecer moral, espiritual, intelectual, afectiva y físicamente para conseguir un desarrollo integral (MINEDUC, 2013a).

Dentro de las asignaturas obligatorias establecidas para la educación básica se consideran lenguaje y comunicación, matemáticas, idioma extranjero, ciencias naturales,

historia, geografía y ciencias sociales, artes visuales, música y educación física. Los objetivos transversales planteados para cada una de estas asignaturas tienen como fin que el niño desarrolle diversas capacidades que le permitan establecer un proceso de conocimiento y comprensión del entorno acorde a su edad y a las demandas a las que se ve enfrentado. Generalmente, las capacidades que más se esperan que el niño adquiera en esta etapa de la educación van centradas en el poder analizar, investigar, identificar, procesar, resolver y sintetizar información (MINEDUC, 2013a). En los niños que presentan TEL mixto se hace más complejo y dificultoso desarrollar estas habilidades, ya que cuentan con obstáculos para aprender de forma habitual lo que es enseñado en los establecimientos educacionales.

La lectura y la escritura juegan un rol fundamental en esta fase de la educación, puesto que es lo principal que se espera conseguir en los niños, convirtiéndose en la fórmula perfecta para incrementar el aprendizaje y el desarrollo en general. En el TEL mixto estos procesos se adquieren de manera más tardía, puesto que hay un déficit en la adquisición y desarrollo de habilidades como comprender, inferir, codificar y decodificar información que llevan al niño a tener un rendimiento inferior al de sus pares. De igual forma, las dificultades presentadas en el lenguaje incrementan aún más este problema, puesto que se manifiestan a nivel expresivo y comprensivo, y en conjunto, forman un impedimento para el aprendizaje (Machado, Acevedo & Díaz, 2016).

### **2.3.2 Programa de Integración Escolar**

El proceso de educación formal al que se ven sometidos los niños con TEL mixto, tiende a dificultar el aprendizaje y adquisición de conocimientos y habilidades que sumado a los problemas presentados en este trastorno le impiden al niño desenvolverse de manera natural. A medida que pasa el tiempo los contenidos abordados en clases se van complejizando requiriendo por parte de los alumnos más destrezas que de por sí los niños con TEL mixto suelen presentar más descendidas. Dado esto, es que se requiere de una serie de medidas tomadas por parte de los establecimientos educacionales para facilitar el adecuado desarrollo integral y armónico del niño. Por todo lo anterior, tanto para niños con Trastorno

Específico del Lenguaje, como en el caso de otras condiciones y necesidades especiales, es que se han creado continuamente reformas y leyes que aseguren un ingreso y mantención en la educación de todos los niños del país. Uno de los documentos importantes en esta materia corresponde al decreto 83 publicado el año 2015, en donde el MINEDUC establece parámetros básicos para la diversificación de la enseñanza, entregando orientaciones para las adecuaciones curriculares de niños con necesidades educativas especiales. De esta forma, este decreto parte de la base del rol de los centros educacionales especiales o diferenciales, definiéndolos como:

Aquella modalidad educativa que posee una opción organizativa y curricular dentro de uno o más niveles educativos de la educación regular, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje, procurando dar respuesta a requerimientos específicos de aprendizaje personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación. (MINEDUC, 2015b)

Enmarcados en esta modalidad de educación, es que actualmente en Chile, aquellos niños diagnosticados con TEL, ya sea expresivo o mixto, pueden formar parte de escuelas especiales de lenguaje o de un Programa de Integración Escolar (PIE) de un establecimiento de educación regular. En el caso de las escuelas de lenguaje, se reciben niños en edad preescolar desde los 3 años hasta los 5 años 11 meses, mientras que en un programa de integración se reciben niños en las edades establecidas de un establecimiento regular, igualmente desde educación preescolar, pero considerando también los siguientes niveles educativos, como lo es la educación básica. En base a esto, es que se consideran los PIE como una estrategia de la cual dispone el sistema escolar, para poder contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación, centrándose en la inclusión, favoreciendo, por lo tanto, la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes del aula, con especial atención en aquellos que posean alguna necesidad educativa especial (MINEDUC, 2013b).

La implementación de un PIE en escuelas regulares corresponde a un proceso, en donde se debe postular al establecimiento para recibir la subvención, y por lo mismo, una vez instaurado éste debe funcionar bajo ciertas reglas establecidas, que regulen su óptimo funcionamiento y de esta forma poder garantizar una real educación inclusiva. Como parte de la estructura que debe tener, se establecen los tipos de profesionales idóneos para cada necesidad educativa y la relevancia de una constante capacitación de los mismos, como también se contempla el acceso a materiales educativos pertinentes que permitan lograr el objetivo de entregar educación acorde a las necesidades de todos los alumnos. Además, en cuanto a los términos técnicos de ingreso de los niños a cada programa, su diagnóstico, evaluación y reevaluación son establecidos por el Decreto 170; por ejemplo, estableciendo las modalidades específicas de evaluación para diagnóstico de TEL presentadas anteriormente.

Otra parte del funcionamiento de los programas de integración escolar corresponde a la clasificación que se hace de las necesidades educativas especiales (NEE), distinguiendo de esta forma dos grandes grupos: NEE transitorias y NEE permanentes. De acuerdo con lo establecido por el MINEDUC (2010) en el Decreto 170, las necesidades educativas transitorias (NEET) corresponden a aquellas que requieren asistencia en algún momento de la vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente, y por lo tanto, necesitan ayudas y apoyos extraordinarios para progresar en el currículum escolar. Dentro de las NEET se encuentran: Trastorno Específico de Lenguaje (TEL), Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), Trastorno de Déficit Atencional con y sin hiperactividad (TDA) y Funcionamiento Intelectual Limítrofe (FIL). Por la otra parte, las necesidades educativas permanentes (NEEP), de acuerdo al Decreto 170, corresponden a aquellas barreras para aprender y participar que enfrentan algunos estudiantes durante toda su vida escolar a consecuencia de una discapacidad diagnosticada, y por lo tanto, requieren apoyo y recursos extraordinarios para asegurar su aprendizaje escolar. Las necesidades educativas permanentes contempladas dentro de los programas de integración corresponden a: Discapacidad Intelectual (DI), Trastorno del Espectro Autista (TEA), discapacidades motoras, visuales y auditivas. Cabe destacar además, que el mismo decreto, con el fin de asegurar una entrega óptima de las ayudas requeridas, establece un número máximo de alumnos con NEE por aula, estipulando un máximo de 2 alumnos con NEEP y 5 alumnos con NEET, y en caso

de existir la necesidad de hacer una excepción para variar esta cifra, se requiere hacer una solicitud específica a la Secretaría Ministerial de Educación explicando las razones que justificarían la situación.

### **2.3.3 Adecuaciones curriculares**

Si bien, para cada NEE se establecen los parámetros de diagnóstico, trabajo y seguimiento específicos según los requerimientos propios la condición, los Programa de Integración Escolar, establecen además de forma transversal lineamientos para su implementación “(...) con el fin de alinear todos los esfuerzos en la dirección del mejoramiento educativo y de conseguir los mejores resultados de aprendizaje para todos y cada uno de los estudiantes, incluidos los que presentan NEE” (MINEDUC, 2013a p.7). De esta forma, es que se proponen orientaciones para la planificación, organización y coordinación de estos programas. Dentro de la planificación por ejemplo, se establece que ésta debe considerar metas semestrales o anuales de aprendizaje de aquellos estudiantes con NEE con énfasis en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas; además, se debe incluir la opinión, participación y colaboración de la familia y del propio estudiante en la elaboración de las metas; implementar un sistema de monitoreo, evaluación y seguimiento del progreso de los aprendizajes; y también se requieren implementar estrategias en cada curso para responder a la diversidad, basadas en el Diseño Universal de Aprendizaje (MINEDUC, 2013a)

Dentro del Decreto N°83 del MINEDUC (2015a), se presenta como referente el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) definiéndolo como “una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias” (p.19). Este diseño considera principios como la variabilidad de presentación y representación de la información, para lo cual propone considerar diversas modalidades que se ajusten a las necesidades de todos los estudiantes. Además, se plantea la posibilidad de múltiples medios de ejecución y expresión, con lo cual se reconocen las diversas modalidades de comunicación e

incluso las preferencias de cada alumno. De esta forma, se busca atender a la diversidad que poseen los seres humanos, con o sin alguna necesidad educativa especial, pero sin olvidar que aun así, pueden existir algunas necesidades más específicas de aprendizaje de algunos estudiantes que pueden ser abordadas a partir de adecuaciones curriculares.

Las adecuaciones curriculares se entienden como “los cambios a los diferentes elementos del currículum, que se traducen en ajustes en la programación del trabajo en el aula. Consideran las diferencias individuales de los estudiantes con necesidades educativas especiales, con el fin de asegurar su participación, permanencia y progreso en el sistema escolar” (MINEDUC, 2015a). En el caso de niños con dificultades asociadas a TEL, las adecuaciones pueden ser variadas, ya que justamente, más allá de lineamientos específicos para determinados diagnósticos, éstas se centran en el contexto individual de cada niño, considerando sus fortalezas y necesidades individuales. Aun así, existen referencias y sugerencias como las propuestas por Beltrán (2015) que consideran diversos factores, desde la ubicación del niño en el aula y el uso de apoyos visuales en la rutina, hasta actividades más directas como formas apropiadas de comunicarse y expresar las instrucciones de las actividades, reducción o aumento de los tiempos de trabajo, fomento de instancias comunicativas a partir de conversaciones espontáneas o preguntas directas, entre otras.

Dado que el Trastorno Específico del Lenguaje es considerado una NEE transitoria, sólo puede haber 5 niños por sala con esta condición, y además los estudiantes forman parte de estos programas de integración hasta determinado momento, ya que, de acuerdo con lo propuesto, a medida que se reciben las ayudas necesarias, se espera que el niño logre superar sus dificultades comunicativas y escolares. Dentro de las ayudas que se trabajan directamente en TEL, enmarcadas en un PIE, se considera el trabajo de un fonoaudiólogo como profesional asistente de la educación, el cual puede realizar intervenciones directas personalizadas o grupales de máximo 3 niños con TEL, como también puede realizar trabajos colaborativos con los educadores, familias y considerar a todos los niños de una sala de clases (MINEDUC, 2009). Además, este será el profesional que establece el decreto 170, como encargado de llevar a cabo las evaluaciones y reevaluaciones de cada niño con TEL incorporado en un PIE.

## 2.4 Evaluación del lenguaje infantil

### 2.4.1 Evaluación de TEL en Chile

El proceso de evaluación y diagnóstico de TEL Mixto debe contemplar una evaluación interdisciplinaria que cuente con profesionales como fonoaudiólogo, profesor de educación diferencial, médico pediatra o neurólogo o psiquiatra o médico familiar, y a la vez, considerar los antecedentes e información recopilados a través de la anamnesis por los padres del niño. Para esto, cada profesional realiza las evaluaciones y/o aplicaciones de test pertinentes para determinar posibles dificultades comunicativas. Es así como, dentro de la evaluación fonoaudiológica se deben medir aspectos comprensivos y expresivos del lenguaje que aborden ámbitos fonológicos, léxicos, morfosintácticos y pragmáticos (MINEDUC, 2010, p.5).

De acuerdo al artículo 38 del decreto 170 (MINEDUC, 2010, p.11), los test estandarizados para medir la comprensión del lenguaje son:

- Test de la comprensión auditiva del lenguaje de E. Carrow (TECAL): evalúa vocabulario, morfología y sintaxis en niños entre 3 y 6 años 11 meses. Posee una confiabilidad de 0,77 y validez de 0,80.
- Test exploratorio de gramática española de A. Toronto - subprueba comprensiva (STSG - R): permite la detección de alteraciones a nivel de sintaxis en el español en niños entre 3 y 7 años.

Los test estandarizados para evaluar la expresión del lenguaje son:

- Test para evaluar procesos de simplificación fonológica (TEPROSIF-R): evalúa el nivel fonológico del lenguaje identificando los procesos con los que se simplifican la producción de palabras. El rango de edad que contempla este test es entre los 3 años y 6 años 11 meses. El nivel de confiabilidad es de 0,90 y la validez de un 0,92.
- Test exploratorio de gramática española de A. Toronto - sub prueba expresiva (STSG - E): considera el cambio o error en cualquier elemento gramatical de

una oración modelo en niños entre 3 y 7 años 11 meses (Maggiolo, Varela, Arancibia & Ruiz, 2014, p.322).

#### 2.4.2 Evaluaciones complementarias

Además de las evaluaciones formales ya mencionadas, para diagnosticar un Trastorno Específico de Lenguaje, existen una serie de evaluaciones que pueden facilitar y/o complementar la hipótesis diagnóstica, las cuales, a pesar de no encontrarse incluidas en el decreto, van a permitir ampliar la visión del panorama comunicativo del niño y finalmente, otorgar información fundamental para fijar objetivos apropiados de una posterior y posible terapia (Baker y Chenery, 1999). Estos test que constituyen una evaluación complementaria tienden a ser de la misma línea que los establecidos en la evaluación formal, es decir, aportan a la evaluación pero con datos de un corte psicométrico y no funcional por lo que aun realizándolos se continúa analizando el escenario desde una sola arista (Baker y Chenery, 1999).

Tabla 4. *Evaluaciones complementarias del lenguaje infantil*

Test	Rango etario	Contenido a evaluar
TEVI – R	2.6 a 17 años	Vocabulario pasivo
GARDNER E- R	2.0 a 11.11 años	Vocabulario expresivo y receptivo
ITPA	3.0 a 10 años	Habilidades psicolingüísticas
TERMAN Y MERRIL	4 a 11 años	Semántica y morfosintaxis
IDTEL	6 a 9.11 años	Habilidades metalingüísticas

Fuente: Elaboración propia (2017)

A pesar de que en Chile están establecidos en el decreto 170, los test que conforman la evaluación formal del Trastorno Específico del Lenguaje para el ingreso a escuelas de lenguaje o con PIE, y de que estos deben ser complementados también con pautas cualitativas, aún el proceso evaluativo se torna complejo, ya que este debe afrontar distintas dificultades, como lo es la gran diversidad en el grado y nivel de afectación que presentan los niños. Es decir, la población con TEL no es homogénea, sino que cada uno de sus integrantes expresa perfiles con distintos déficits del lenguaje, lo que genera conflicto ante la aplicación de los test de corte psicométricos por sí solos, como los ya mencionados anteriormente. Si bien, estos entregan información relevante, no contemplan el funcionamiento y desarrollo natural del niño, algo a lo que sí apunta lo que se denomina evaluación ecológica, y que por estos últimos años ha ido adquiriendo mayor cabida (Carballo, 2012).

### **2.4.3 Evaluaciones ecológicas**

La evaluación ecológica del lenguaje se instaura desde la base de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), que permite entender los diferentes ambientes en el desarrollo de un individuo, abarcando aspectos físicos, psicológicos y sociales. Bajo esta teoría, se pueden pesquisar datos de la interacción y desenvolvimiento social que presenta un sujeto. En Chile, la modalidad de los test formales no permite captar el ambiente clínico y con ello, tener consideración del entorno al momento de la intervención es por esto por lo que, la valoración de los padres es de suma importancia para destacar los logros conseguidos del niño con TEL y, de esta manera, favorecer el rendimiento escolar. Además, pueden ayudar a mejorar la calidad del sistema educativo, brindando un mosaico de oportunidades para que tengan éxito en el tránsito por esta etapa, ya sea de forma educativa, emocional y/o biopsicosocial (Machen, Wilson y Notar, citado en Váldez, Martín y Sánchez, 2009).

Dentro de evaluaciones ecológicas, desde la base del reconocimiento de evaluar en contextos naturales, existen algunas aproximaciones, como las reportadas por Blasco (2006) en Escocia, en donde se le da gran importancia a lo reportado por los padres y son considerados factores necesarios para el diagnóstico, como también se proponen modelos de

evaluación que consideren un video del niño en contextos naturales de juego elaborado por los padres en su casa o momentos recreativos, para que el profesional lo observe previamente y analice la interacción comunicativa con el medio; además de intentar observar lo mismo en sala, a través de análisis de muestras de habla en situaciones de juego, que posteriormente se pueden llevar a análisis cuantitativos como por medio de la Longitud Media del Enunciado (LME). Además, de igual forma en diversos países, existen cuestionarios que valoran el criterio de los padres frente a los diversos contextos. Carballo y Fresneda (2005) mencionan la encuesta de desarrollo del idioma (LDS) propuesta por Rescorla el año 1989, que incorpora la opinión de los padres y, en donde, dentro del instrumento se utilizan informes de vocabulario y combinaciones de palabras de los padres para identificar retrasos en el lenguaje en niños entre 18 y 35 meses. Es necesario señalar que este cuestionario ha proporcionado informes confiables y válidos sobre el desarrollo temprano del lenguaje de sus hijos. Otra encuesta mencionada es la de valoración del lenguaje de rangos observacionales para padres, maestros y para el estudiante (CELF-4), formulada por Semel, Wiig y Secord, que proporciona información sobre el lenguaje y las dificultades que presenta el niño tanto en el aula como en el ambiente familiar, siendo un cuestionario a los padres y al niño en edad escolar, acerca de las distintas áreas de escucha, habla, lectura y escritura, identificando las situaciones y el contexto en los que posteriormente va a centrarse el tratamiento. Desde otra perspectiva, existe el inventario del desarrollo comunicativo MarArthur-Bates (CDI), en donde Lara, Gómez y Gálvez (2011), indican que esta encuesta evalúa el desarrollo comunicativo y lingüístico en edades tempranas, mediante la información obtenida de la apreciación subjetiva que aportan los padres de sus hijos. Este instrumento permite la obtención de datos sobre los gestos, juegos y acciones pre lingüísticas, comprensión, producción de vocabulario y gramática infantil, destacando que las respuestas reflejan el nivel actual del niño.

Además de los cuestionarios antes mencionados, Carballo (2012), expone que existe una herramienta que recoge/recopila información de distintos contextos, ya sea familiar, escolar, ambiental de un sujeto para conseguir una evaluación de la conducta tanto convencional como la no convencional. Este instrumento corresponde al *Children's Communication Checklist-2* (CCC-2) realizado por Dorothy Bishop en el año 2003. El cual busca entender las demandas del lenguaje que el niño presenta en su desenvolvimiento natural,

y además, poder complementar la información profesional para enriquecer el diagnóstico diferencial de TEL.

## **2.5 Children's Communication Checklist - 2 (CCC-2)**

El cuestionario *Children's Communication Checklist* (CCC) fue desarrollado por Dorothy Bishop en el año 1998 con el fin de proporcionar una evaluación objetiva de los aspectos pragmáticos de los niños que presentaban dificultades comunicativas, específicamente lo que en ese entonces denominaban trastorno pragmático del lenguaje. Posterior a esto, en el año 2003 fue estandarizado por su autora, a través de un estudio realizado en el Reino Unido, el cual contó con una muestra representativa de 542 niños de entre 4 y 17 años con un desarrollo típico y del cual se creó la versión actual *Children's Communication Checklist – 2* (CCC-2). Mendoza y Garzón (2012) explican que este es un instrumento que abarca distintas competencias comunicativas, las cuales se evalúan dentro de los 70 ítems que posee. En su parte inicial, existe un apartado para los datos anamnésticos generales el cual contempla, el nombre del niño, género, fecha de nacimiento, parentesco del cuidador con el niño, hace cuánto se conocen, antecedentes de pérdida auditiva permanente, si posee alguna enfermedad crónica o recurrente, si su lengua materna es el español y si es capaz de organizar palabras en oraciones. A continuación, en su segunda parte, el CCC – 2 (Anexo 1) se divide en 10 escalas, siendo estas: habla, sintaxis, semántica, coherencia, iniciación inapropiada, estereotipias, contexto, comunicación no verbal, relaciones sociales e intereses. Estas escalas se agrupan dentro de tres temas: las cuatro primeras aluden a la estructura y contenido lingüístico; las cuatro siguientes a la pragmática; y las dos últimas, a la comunicación social. Los primeros 50 ítems se encuentran planteados en negativo y los 20 últimos en positivo. (Costa, Harsányi, Martins-Reis & Kummer, 2013). Puede ser administrado a padres, familiares, cuidadores o profesores que hayan estado frecuentemente con el niño durante al menos los tres últimos meses, los cuales deben contestar con puntuaciones de 0 a 3, según la frecuencia en que han observado determinadas conductas.

- 0: la conducta se observa menos de una vez por semana o nunca.
- 1: la conducta se observa al menos una vez por semana, pero no todos los días.
- 2: la conducta se observa al menos una o dos veces por día.
- 3: la conducta se observa muchas veces. Más de dos veces por día o siempre.

En vista de toda la información que entrega este cuestionario y la importancia que otorga a la apreciación de padres, cuidadores y/o profesores, se han realizado numerosos estudios a partir del CCC-2 con el fin de identificar el alcance que este pueda tener. Es por esto, que ha sido traducido y validado en distintas poblaciones de distintos países, con el objetivo de describir diferentes perfiles lingüísticos y/o identificar dificultades comunicativas. Cabe destacar que, si bien existen diversos estudios realizados mundialmente, a nivel nacional no se da el mismo panorama.

### **2.5.1 Investigaciones**

Dentro del panorama internacional, los resultados de la utilización del CCC-2 son favorecedores y valoran la opinión otorgada por los padres para el proceso de intervención del niño con trastorno del lenguaje. Dentro de estos estudios internacionales, en Estados Unidos, Timler (2014) utilizó el CCC-2 para clasificar el riesgo de deterioro del lenguaje (LI) en niños estadounidenses de 5 a 8 años de edad que presentaran trastorno de déficit de atención con hiperactividad, evaluando a 32 padres de niños con TDAH y 12 padres de niños con desarrollo típico. Asimismo en Noruega, Helland, Biringer, Helland y Heimann (2009) efectuaron una adaptación noruega del CCC-2 con el fin de evaluar a niños y distinguir cualidades entre una población idiomática y una población con discapacidad no lingüística, para esto participaron 153 niños entre 6 y 12 años con y sin discapacidades del lenguaje. De la misma manera, Norbury, Nash, Baird y Bishop (2004) ejecutaron un estudio para obtener una pantalla general del trastorno comunicativo comparando dos poblaciones distintas, y así, identificar los déficits que ambos grupos presentan a nivel pragmático e interacción social. Para esto realizaron dos estudios de validación con diferentes poblaciones de niños con problemas del lenguaje y comunicación; en un estudio realizaron el cuestionario a 87 padres ingleses de niños que asistieron a educación especial; en el otro evaluaron a niños escoceses 24 niños con

diagnósticos de trastorno del lenguaje y 27 niños para su primera evaluación en centro de neurodesarrollo. Las conclusiones de todas las investigaciones anteriores coinciden en la ratificación del uso del CCC-2 como una herramienta que integra el reporte de los padres para la correcta detección de alteraciones lingüísticas en niños, beneficiando la intervención terapéutica y, siendo incluso un protocolo favorable para las dificultades comunicativas como un posible trastorno del espectro autista (TEA). Sin embargo, a pesar de que se entrega una información importante para la validación de la traducción al español del cuestionario, tal como exponen Helland, Biringer, Helland y Heimann (2009) el hecho de desarrollar un instrumento diagnóstico en una cultura no garantiza su validez y fiabilidad en otras.

Entre las investigaciones publicadas en Chile, Mendoza y Garzón (2012) estudian la capacidad de diferenciación y detección de perfiles pragmáticos a partir de la traducción al español del cuestionario. Para este estudio, se analizaron y compararon distintos perfiles lingüísticos, como los son el del síndrome de Asperger y el del Síndrome de Down, bajo la premisa que en el primero las habilidades pragmáticas son una debilidad, mientras que en el caso del Síndrome de Down las habilidades pragmáticas constituyen una fortaleza. Como conclusión, se obtiene que esta traducción sí permite distinguir los perfiles y diferenciarlos entre sí, además, de la capacidad que presenta el instrumento para entregar información que permita elaborar un perfil de las dificultades comunicativas en niños. A esto, se añade la investigación realizada por Olate (2012), en la que el reporte dado por padres de 24 niños con desarrollo típico acerca del desempeño comunicativo lingüístico concluye que el CCC-2 es una herramienta de aporte confiable que respalda la importancia de la evaluación desde una perspectiva naturalista.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA

En el siguiente apartado, se expondrán los procedimientos metodológicos que permitieron la ejecución de la presente investigación. Por lo tanto, se abordarán el planteamiento del problema, así como los objetivos generales y específicos de la investigación, su justificación y viabilidad; Además, se describirá el tipo de estudio, su enfoque, alcance y diseño. Por último, se hará referencia a la población y muestra, los instrumentos utilizados, técnicas de obtención de información, y técnica para reclutar a los participantes, para cumplir los objetivos de investigación y para el análisis de los datos recopilados.

#### **3.1 Planteamiento del problema**

##### **3.1.1 Pregunta de investigación**

¿Cómo es el perfil comunicativo y lingüístico obtenido del CCC-2, descrito por padres, de niños con TEL mixto entre 4 y 6 años 11 meses, que asisten a escuelas regulares con Programa de Integración Escolar en la ciudad de Valparaíso durante el año 2018?

##### **3.1.2 Objetivo del proyecto**

Describir el perfil comunicativo y lingüístico de niños con TEL mixto entre 4 y 6 años 11 meses a través del *Children's Communication Checklist – 2*.

### 3.1.3 Justificación

Existen problemas de consenso entre los distintos profesionales al momento de diagnosticar e intervenir niños con TEL y lo observado día a día por los padres. En Chile, el diagnóstico de TEL se realiza por un equipo de profesionales, sin considerar necesariamente la información que entrega la familia, la que suele tener una visión del niño distinta, por esto mismo, es importante expandir el proceso evaluativo con instrumentos que registren el funcionamiento en un entorno natural o ecológico. Una prueba que describe el desarrollo lingüístico y comunicativo y que otorga información desde otros contextos comunicativos es el *Children's Communication Checklist-2* (CCC-2) de Dorothy Bishop, el cual, como menciona García (2013), es un cuestionario diseñado para medir varios aspectos de la comunicación, cubriendo diferentes competencias lingüísticas y puede ser aplicado tanto a padres como a profesores. Sin embargo, aunque se cuente con esta herramienta, no existe una línea investigativa que se haya propuesto describir el perfil comunicativo y lingüístico de niños con TEL mixto a partir de los resultados obtenidos con este cuestionario, lo que sin duda reforzaría la incorporación y participación de los padres en el proceso de evaluación, diagnóstico, intervención y seguimiento.

Actualmente, existen estudios que han demostrado la efectividad del CCC-2 para definir conductas lingüísticas, principalmente en el nivel pragmático, no obstante, la principal información deriva de la población española, por lo cual resulta de interés describir qué sucede en la población infantil de Chile. Es por esto que la problemática a la que alude esta investigación es la carencia de información sobre el perfil de desarrollo lingüístico funcional de niños chilenos con Trastorno Específico del Lenguaje mixto, y a su vez la falta de validación de un instrumento que registre esto. Entonces, a partir de lo anterior, se puede decir que una investigación de este tipo entregaría datos relevantes para una evaluación con orientación ecológica, considerando un escenario no clínico para medir funcionamiento del lenguaje en un entorno natural. Además, se reforzaría la idea de incorporar a los padres en el proceso de construcción del tratamiento, en donde ellos sean participantes activos y puedan, junto al clínico, apreciar de mejor forma el diseño y evolución de la terapia en individuos con

TEL mixto de la población chilena, ya que al no existir una visión integral, el niño puede tener complicaciones en las adaptaciones del currículum, teniendo grandes dificultades en las distintas asignaturas a medida que avanza en su nivel educativo. Por esta razón, es importante considerar una pauta con orientación ecológica válida para que el niño pueda desenvolverse naturalmente, considerando los aspectos sociales, emocionales y cognitivos de su vida.

### **3.1.4 Viabilidad del estudio**

Este estudio se consideró viable porque, en primer lugar, existen 421 establecimientos con programa de integración escolar que cuentan con fonoaudiólogo en la Quinta Región, en donde los niños con Trastorno Específico del Lenguaje mixto ya se encuentran diagnosticados (MINEDUC, 2017). En segundo lugar, la aplicación del cuestionario es de fácil comprensión, pues se aplica directamente a los padres, sin requerir algún nivel de educación superior. En tercer lugar, no existe un mayor costo económico asociado a la aplicación del cuestionario, ya que se cuenta con el instrumento original y el permiso correspondiente del autor para su utilización.

### **3.1.5 Deficiencias en el conocimiento del problema**

Existe en primer lugar, poca información en Chile de estudios que utilizaron el CCC-2, siendo esto dificultoso para esta investigación. En segundo lugar, los estudios que utilizaron anteriormente el cuestionario son antiguos, por lo que no se tendría una aproximación de la eficiencia del CCC-2 en el contexto escolar que no consideran las modificaciones curriculares. En tercer lugar, no existen en Chile estudios de seguimiento con el instrumento del CCC-2.

Adicionalmente cabe destacar que puede existir una deficiencia de información acerca del cuestionario CCC-2 en los profesionales especialistas de TEL, lo cual implica un desconocimiento de la finalidad del instrumento, el acceso y el tiempo para ser realizado. También, falta el conocimiento de la ayuda que genera la información entregada por la

familia, pues es importante incorporar a los padres en el diagnóstico e intervención del TEL ya que son quienes registran el funcionamiento en un entorno natural, generando un perfil funcional del niño que facilita la intervención y permite un desenvolvimiento natural de éste considerando sus aspectos sociales, emocionales y cognitivos.

## **3.2 Objetivos**

### **3.2.1 Objetivo general**

Describir el perfil comunicativo y lingüístico de niños con TEL mixto entre 4 y 6 años 11 meses a través del *Children's Communication Checklist – 2* que asisten a escuelas regulares con Programa de Integración Escolar en la ciudad de Valparaíso durante el año 2018.

### **3.2.2 Objetivos específicos**

- Analizar los resultados por escala en cada rango etario.
- Comparar los resultados obtenidos por escala entre rangos etarios.
- Analizar los resultados del puntaje GCC por rangos etarios.
- Comparar los resultados obtenidos de GCC entre rangos etarios.
- Analizar los resultados del puntaje SIDI por rango etario.
- Comparar los resultados obtenidos de SIDI entre rangos etarios.

## **3.3 Tipo de estudio**

### **3.3.1 Enfoque**

El enfoque investigativo fue cuantitativo, ya que desde esta perspectiva se “busca formular preguntas de investigación e hipótesis para posteriormente probarlas, confía en la medición estandarizada y numérica, utiliza el análisis estadístico, es reduccionista y pretende generalizar los resultados de sus estudios mediante muestras representativas” (Hernández, Fernández & Baptista, 2003, p.23). Los datos obtenidos en esta investigación se fundamentaron en la medición numérica y estandarizada, la cual se realizó a través del cuestionario CCC-2 de Dorothy Bishop (2003), cuantificada en números del 0 al 3 para

valorizar ciertas conductas comunicativas de los niños en su desarrollo diario, con el fin de obtener datos concretos que permitieran alcanzar información más representativa del objeto de estudio. Asimismo, esta investigación planteó un problema de estudio y formuló una pregunta de investigación, los cuales fueron resueltos mediante la ejecución secuencial de diversos pasos establecidos como se determina en un estudio cuantitativo (Hernández, Fernández & Baptista, 2010. p.4).

### **3.3.2 Alcance**

Se utilizó el alcance descriptivo, ya que, como menciona Hernández, Fernández y Baptista (2013) “buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p.117). Por lo cual, como su nombre lo indica, su interés se centra en describir diferentes aspectos o eventos, es por esto por lo que, esta investigación contó con este tipo de alcance, ya que lo que se hizo fue una descripción del perfil comunicativo y lingüístico de niños con TEL mixto entre 4 y 6 años 11 meses mediante la aplicación a los padres del cuestionario CCC-2.

### **3.3.3 Diseño**

Esta investigación contó con un diseño no experimental transeccional descriptivo, ya que este estudio consistió en describir un perfil comunicativo y lingüístico de niños con TEL mixto mediante la aplicación de un cuestionario a sus cuidadores. De acuerdo a lo mencionado Hernández, Fernández y Baptista (2010) las investigaciones con diseño no experimental son “estudios donde no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos” (p.149) lo cual se aplica a esta investigación pues las variables no fueron manipuladas deliberadamente, es decir, no se hicieron variar de forma intencional, sino que se registró la apreciación que poseían los cuidadores primarios de la comunicación del niño en su ambiente

natural. De la misma forma Hernández, Fernández y Baptista (2010) definen el diseño transeccional descriptivo, el cual “consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades; y así proporcionar su descripción” (p.152) lo que se observa en este estudio al centrarnos en la población específica de niños con TEL mixto entre 4 y 6 años 11 meses que asisten a escuelas con PIE de la ciudad de Valparaíso durante el año 2018.

### **3.4 Población**

Niños con Trastorno Específico del Lenguaje mixto entre 4 y 6 años 11 meses que asisten a escuelas con programa de integración escolar en la ciudad de Valparaíso.

### **3.5 Muestra**

15 niños con Trastorno Específico del Lenguaje mixto entre 4 y 6 años 11 meses que asisten a escuelas con programa de integración escolar en la ciudad de Valparaíso que cumplen con criterios de inclusión y exclusión.

#### **3.5.1 Tipo de muestreo y diseño de la muestra**

La muestra fue no probabilística, debido a que “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra” (Hernández, Fernández & Baptista, 2003, p.305). Es decir, no fue aleatoria, sino que se rigió por criterios de inclusión y exclusión los cuales delimitaron la muestra. De igual manera, el diseño de la muestra fue de participantes voluntarios, ya que los individuos que participaron en esta investigación accedieron voluntariamente respondiendo activamente a una invitación (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.396).

### 3.5.2 Tamaño de la muestra

Para el tamaño se utilizó una muestra de 15 sujetos en donde 3 corresponden al primer nivel de transición, 7 al segundo nivel de transición y 5 a primer año básico que se encuentran en establecimientos educacionales con PIE. El tamaño de la muestra y la cantidad de escuelas se justificó principalmente por la viabilidad del trabajo de campo. En primer lugar, se consideraron estos sujetos por el tiempo que llevó coordinar asistencia a escuelas y reuniones con directores y profesionales encargados del PIE, luego, el tiempo que involucró realizar una reunión con los padres en donde respondieron el cuestionario CCC-2, y finalmente el tiempo involucrado en la tabulación y análisis de los datos obtenidos. En segundo lugar, se consideró trabajar con una determinada cantidad de escuelas con PIE que fueron designadas por la Corporación Municipal de Valparaíso (CORMUVAL), ya que, de acuerdo a lo expuesto en el Decreto 170 por el MINEDUC (2009), sólo pueden haber 5 estudiantes por sala diagnosticados con necesidades educativas especiales de tipo transitorio, y para ello CORMUVAL seleccionó los recintos educacionales que cumplieran los requisitos. En base a lo anterior, fue flexible la cantidad de sujetos evaluados por cada Programa de Integración Escolar, ya que esto estuvo sujeto a la cantidad de niños diagnosticados con TEL mixto, la disposición y colaboración de sus padres, y el cumplimiento con todos los criterios de inclusión y exclusión planteados más adelante.

### 3.5.3 Criterios de selección de la muestra

#### - Criterios de inclusión

Padres	Niños
Haber estado con el niño durante los últimos 3 meses.	Con edad de entre 4 y 6 años 11 meses.
Contar con escolaridad básica completa.	Estar diagnosticado con Trastorno

	Específico del Lenguaje mixto.
Ser de la misma nacionalidad que el niño/a.	Que asista a escuela regular con programa de integración escolar de la ciudad de Valparaíso.

- **Criterios de exclusión**

Padres	Niños
No haber estado con el niño por los últimos 3 meses.	Con edad inferior a 4 años o superior a 6 años 11 meses.
Contar con escolaridad básica incompleta.	No estar diagnosticado con Trastorno Específico del Lenguaje mixto.
Ser de una nacionalidad distinta que la del niño/a.	Asistir a escuelas regulares sin programa de integración escolar de la ciudad de Valparaíso.
Presentar antecedentes de alteración psiquiátrica tanto el cuidador primario como la familia del niño/a.	Asistir a escuelas de lenguaje.
	Participar en otros programas de apoyo, diferentes al programa de integración escolar.

### 3.6 Operacionalización de variables

Dimensión 1: Estructura y contenidos lingüísticos		
Indicador	Definición conceptual	Operacionalización
Habla	Proceso sensorio/motor, multidimensional, controlado por el sistema nervioso que involucra diversas estructuras orofaciales y que permite la articulación de los distintos sonidos de la lengua con lo que se permite la expresión del lenguaje (Hayden, 2004).	Evaluada a través de las preguntas n°2, 24, 29, 38, 44, 51 y 58. La forma de responder va de 0 a 3 siendo 0 la conducta se observa menos de una vez por semana o nunca, 1 la conducta se observa al menos una vez por semana, pero no todos los días, 2 la conducta se observa al menos una o dos veces por día, 3 la conducta se observa muchas veces. Más de dos veces por día o siempre.
Sintaxis	Disciplina derivada de la gramática que estudia de qué forma se relacionan las palabras a fin de estructurar oraciones y expresar conceptos de modo coherente (DRAE, 2001).	Evaluada a través de las preguntas n°1, 17, 27, 36, 43, 55 y 69. La forma de responder va de 0 a 3 siendo 0 la conducta se observa menos de una vez por semana o nunca, 1 la conducta se observa al menos una vez por semana,

		pero no todos los días, 2 la conducta se observa al menos una o dos veces por día, 3 la conducta se observa muchas veces. Más de dos veces por día o siempre.
Semántica	Estudio del significado de los signos lingüísticos, es decir, de las significaciones de las palabras, expresiones y oraciones (Saeed, 1997).	Evaluadas a través de las preguntas nº4, 6, 12, 32, 46, 64 y 66. La forma de responder va de 0 a 3 siendo 0 la conducta se observa menos de una vez por semana o nunca, 1 la conducta se observa al menos una vez por semana, pero no todos los días, 2 la conducta se observa al menos una o dos veces por día, 3 la conducta se observa muchas veces. Más de dos veces por día o siempre.
Coherencia	Propiedad del discurso que permite entenderlo como una unidad comunicativa, a fin de justificar la conectividad o relación entre los conceptos desarrollados (Halliday y	Evaluadas a través de las preguntas nº10, 25, 40, 48, 50, 53 y 68. La forma de responder va de 0 a 3 siendo 0 la conducta se observa menos de una vez por semana o nunca, 1 la conducta se observa al

	Hasan, 1976).	menos una vez por semana, pero no todos los días, 2 la conducta se observa al menos una o dos veces por día, 3 la conducta se observa muchas veces. Más de dos veces por día o siempre.
--	---------------	---

Dimensión 2: Pragmática		
Indicador	Definición conceptual	Operacionalización
Iniciación	Acción de comenzar el acto comunicativo con otro individuo con el objetivo de transmitir un mensaje (DRAE, 2001).	Evaluadas a través de las preguntas nº5, 21, 35, 37, 45, 59 y 70. La forma de responder va de 0 a 3 siendo 0 la conducta se observa menos de una vez por semana o nunca, 1 la conducta se observa al menos una vez por semana, pero no todos los días, 2 la conducta se observa al menos una o dos veces por día, 3 la conducta se observa muchas veces. Más de dos veces por día o siempre.

<p>Lenguaje estereotipado</p>	<p>Frases hechas que se aplican repetitivamente en situaciones determinadas (DRAE, 2001).</p>	<p>Evaluidas a través de las preguntas nº 11, 18, 23, 30, 42, 61 y 62. La forma de responder va de 0 a 3 siendo 0 la conducta se observa menos de una vez por semana o nunca, 1 la conducta se observa al menos una vez por semana, pero no todos los días, 2 la conducta se observa al menos una o dos veces por día, 3 la conducta se observa muchas veces. Más de dos veces por día o siempre.</p>
<p>Contexto</p>	<p>Espacios físico o simbólico que refieren situaciones, fenómenos y circunstancias que se combinan en un momento y lugar específico (Vygotsky, 1991).</p>	<p>Evaluidas a través de las preguntas nº 15, 19, 28, 34, 42, 54 y 60. La forma de responder va de 0 a 3 siendo 0 la conducta se observa menos de una vez por semana o nunca, 1 la conducta se observa al menos una vez por semana, pero no todos los días, 2 la conducta se observa al menos una o dos veces por día, 3 la conducta se observa muchas veces. Más de dos</p>

		veces por día o siempre.
Comunicación no verbal	Acto comunicativo voluntario o involuntario en que no se utiliza la palabra para enviar el mensaje, sino que gestos, expresión facial, postura, etc (Cestero, 1999).	Evaluadas a través de las preguntas n°8, 14, 20, 31, 39, 56 y 65. La forma de responder va de 0 a 3 siendo 0 la conducta se observa menos de una vez por semana o nunca, 1 la conducta se observa al menos una vez por semana, pero no todos los días, 2 la conducta se observa al menos una o dos veces por día, 3 la conducta se observa muchas veces. Más de dos veces por día o siempre.

Dimensión 3: Comunicación social		
Indicador	Definición conceptual	Operacionalización
Relación social	Interacciones sociales que se encuentran reguladas por normas sociales entre dos o más personas (Hayden, 2004).	Evaluadas a través de las preguntas n°3, 7, 13, 16, 33, 57 y 67. La forma de responder va de 0 a 3 siendo 0 la conducta se observa menos de una vez por semana o nunca, 1 la

		conducta se observa al menos una vez por semana, pero no todos los días, 2 la conducta se observa al menos una o dos veces por día, 3 la conducta se observa muchas veces. Más de dos veces por día o siempre.
Intereses	Preferencia que se da por algo en específico (Hayden, 2004).	Evaluadas a través de las preguntas n° 9, 22, 26, 47, 49, 52 y 63. La forma de responder va de 0 a 3 siendo 0 la conducta se observa menos de una vez por semana o nunca, 1 la conducta se observa al menos una vez por semana, pero no todos los días, 2 la conducta se observa al menos una o dos veces por día, 3 la conducta se observa muchas veces. Más de dos veces por día o siempre.

### 3.7 Instrumentos

El cuestionario *Children's Communication Checklist - 2* (CCC-2) busca medir diversos aspectos de la comunicación, abarcando desde la estructura del lenguaje a la pragmática y comunicación social, para comprender cómo los niños se comportan en un ambiente más natural y no convencional como lo es la casa, la escuela y/o colegio. Este instrumento cuenta con una confiabilidad de 0.871% (Olate, 2012), especificidad de 85.29% y sensibilidad de

100% (Timler, 2014). Puede ser aplicado a padres, familiares, cuidadores primarios o profesores que hayan estado al menos los últimos 3 meses con el niño. Para fines de esta investigación, se estableció como tiempo de aplicación el máximo de una hora, ya que el cuestionario no cuenta con un tiempo establecido de aplicación. En caso de no haber respuesta por parte de los padres en algún ítem se deberá responder con una X y dejar un comentario del por qué no se respondió dicha pregunta.

Los resultados del CCC - 2 son obtenidos mediante dos puntuaciones, una compuesta y otra de índice. El primero, es el compuesto general de la comunicación (GCC) el cual refleja las habilidades de comunicación en general, permitiendo así reconocer las dificultades que se presentan en este ámbito. La segunda, es el índice de diferencias de interacción social (SIDI) la cual evidencia la diferencia entre la suma de las escalas de estructura y contenido lingüístico con las de pragmática y comunicación social, permitiendo de esta manera, identificar a niños que presentan dificultades pragmáticas mayores en comparación con las del lenguaje estructural (Timler, 2014).

### **3.8 Técnicas de obtención de la información**

La información directa para la investigación fue obtenida a través de la técnica de autoaplicado del instrumento CCC-2, es decir, fue contestado directamente por los padres de los niños con TEL mixto. Para conseguir la recopilación de la información en primera instancia se realizó una reunión a todos los apoderados de niños con TEL mixto, dada la poca asistencia se optó, en segundo lugar, por asistir a las reuniones del colegio y realizar el cuestionario a los padres asistentes, y finalmente en tercera instancia, se realizaron citaciones individuales para realizar el CCC-2. Por lo tanto, a partir de este cuestionario se obtuvieron datos amnésicos del niño y además la información del desempeño lingüístico comunicativo.

### 3.9 Procedimientos

El primer paso para dar inicio a la investigación corresponde a la presentación del proyecto ante el Comité de Bioética de la Universidad de Valparaíso, lo cual se realizó en diciembre del año 2017. Ante la espera de la resolución (Anexo 2), se procedió a realizar los contactos con la CORMUVAL de educación, y se agendó una reunión con coordinadora para presentar el proyecto y de esta forma, pedir colaboración y autorización para llevar a cabo la investigación en escuelas con PIE de la ciudad de Valparaíso. A partir de esta reunión, se acordó enviar un correo electrónico para hacer la solicitud por escrito, directamente a la directora de CORMUVAL y de esta forma, como corporación puedan entregar la información y designación directa de aquellas escuelas que permitieran completar la muestra de estudio.

Una vez obtenida la aprobación del Comité de Bioética, se procedió a contactar directamente a las escuelas designadas por la CORMUVAL: Escuela Uruguay, Escuela Gaspar Cabrales y Liceo tecnológico Alfredo Nazar Feres. Para esto, se realizó en primera instancia una visita con directivos de la escuela con el objetivo de dar a conocer el proyecto de investigación explicar en qué consiste, cuáles son sus objetivos y la trascendencia que ésta pudiera tener, finalmente se agendó la citación de la reunión para aplicar el cuestionario. Posteriormente, se realizó la visita a las escuelas, para llevar a cabo la aplicación del cuestionario, primero se realizó una breve charla explicativa a los padres de los niños con TEL mixto, dándoles a conocer los objetivos de la investigación, cuáles son los criterios que debían cumplir para participar en la investigación (inclusión y exclusión) y explicarles en qué consistiría su participación. Cabe destacar, que se realizó una invitación enfática en su colaboración, sin embargo, se precisó que era invitación abierta, en donde ellos eran libres de decidir si participar o no. Al finalizar la explicación y aclaración de dudas, se les entregó una carta informativa de lo expuesto y el consentimiento informado (Anexo 3) para ser firmado por aquellos que decidieron participar. A continuación, se inició la resolución del cuestionario por cada padre o madre participante de forma individual, y en casos que se requería aclaración de alguna de las preguntas, se realizó personalmente por alguna de las co-investigadoras. Una vez terminado, cada cuestionario fue recepcionado y guardado en un sobre.

Cada cuestionario completado, se guardó en una carpeta destinada para cada establecimiento. Además, a medida que se fueron obteniendo las encuestas por cada escuela, se avanzó tabulando los datos en planilla de Microsoft Excel, registrando las respuestas por cada ítem y designando un número para cada niño con TEL mixto. De esta forma, una vez obtenidos todos los datos de la muestra, se procedió a realizar el análisis estadístico a través del programa de análisis del propio instrumento denominado “Scoring Program”. En dicho programa, se traspasaron los datos anteriormente tabulados, registrando así las respuestas de cada una de las 70 preguntas del cuestionario por niño. Una vez, que estos datos se ingresaron en el programa, el programa realizó de forma automática los cálculos para determinar los índices GCC y SIDI por cada niño, además de resumir el puntaje total por escala y determinar dentro de qué percentil están las respuestas obtenidas.

Una vez obtenidos los valores a partir del programa de análisis, en primer lugar, se procedió a elaborar una nueva tabulación de datos en Microsoft Excel, que incluyó los percentiles de cada escala, GCC y puntaje SIDI por cada sujeto, y a partir de esto se realizaron los cálculos de medianas, medias y desviación estándar por grupo etario. En segundo lugar, se procedió a analizar los datos y se decidió elaborar gráficos a partir de las medianas obtenidas. Por lo tanto, se elaboraron 3 gráficos de líneas para presentar los datos de las medianas de percentiles por escalas del cuestionario para cada grupo etario, y luego, un cuarto gráfico de líneas que incluyó los datos anteriores y permitió realizar un contraste visual entre ellos por cada escala. Además, se agregó una tabla por cada rango etario que incluyera los datos de media y desviación estándar para complementar la información presentada. En tercer lugar, se procedió a graficar los datos obtenidos según las medianas de percentiles de GCC, los cuales se presentaron en 2 gráficos: el primero, de cajas y bigotes, que incluyó los 3 rangos etarios, y el segundo, de dispersión, presentando a todos los sujetos de la muestra ordenados de menor a mayor de izquierda a derecha. En cuarto lugar y finalmente, se procedió a graficar los resultados de medianas de percentiles de puntajes SIDI, que al igual que el GCC se presentaron en un gráfico de cajas y bigotes, y un gráfico de dispersión.

Una vez obtenidos los resultados, analizarlos y graficarlos, se obtuvo la información para responder a los 6 objetivos específicos de la investigación. A partir de lo anterior, se

realizó en forma conjunta por todos los investigadores la interpretación de los valores estadísticos, para concluir y discutir su significancia. Finalmente, una vez determinado cuáles son los resultados, hallazgos y conclusiones relevantes, se dio paso a elaborar la descripción del perfil comunicativo lingüístico de los niños con TEL mixto involucrados en esta investigación.

### **3.10 Materiales**

- Computador
- Lápices
- Goma de borrar
- Corrector
- Copias del cuestionario CCC – 2
- Copias de consentimientos informados
- Carpetas
- Sillas
- Mesas
- Proyector

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS

En el siguiente capítulo se presentarán los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario CCC-2. En primer lugar, se expondrán los percentiles por escala de cada rango etario, para luego exhibirlos conjuntamente. En segundo lugar, se presentarán en forma conjunta los percentiles del Compuesto General de Comunicación de cada grupo etario y la distribución de este resultado según el total de la muestra. Y en tercer y último lugar, se expondrán en forma conjunta los puntajes del Índice de Diferencia de Interacción Social obtenidos por cada grupo etario y la distribución de este resultado según el total de la muestra.

#### 4.1 Resultados por escala en rangos etarios

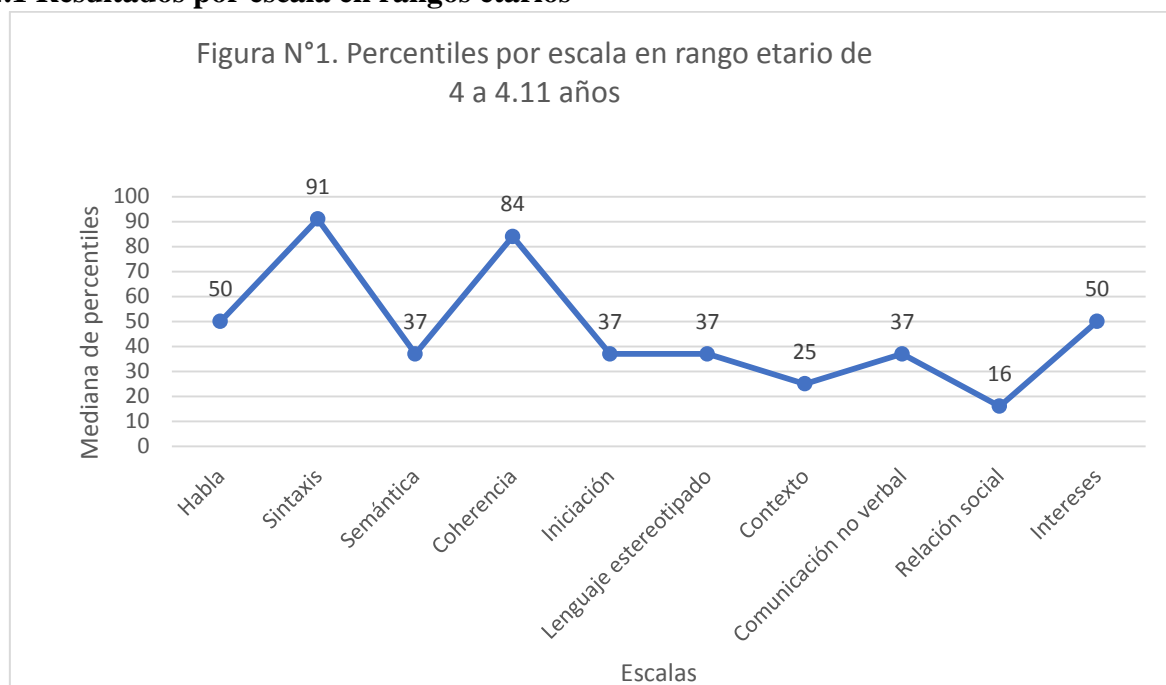


Figura N°1. Las escalas de sintaxis y coherencia obtienen los valores más altos correspondientes a la mediana de percentiles de 91 y 84 respectivamente. Mientras que los valores de relación social y contexto se ubican en la mediana de percentiles más bajos de 16 y 25 respectivamente.

*Tabla 1. Media y Desviación Estándar de percentiles para cada escala en grupo etario de 4 a 4.11 años*

Escala	Habla	Sintaxis	Semántica	Coherencia	Iniciación	Lenguaje estereotipado	Contexto	Comunicación no verbal	Relación social	Intereses
Media	42,0	66,0	32,0	61,3	42,7	52,7	41,7	51,0	19,0	60,7
DS	37,6	43,3	21,0	45,5	29,9	27,1	28,9	35,2	5,2	30,4

*n:3*

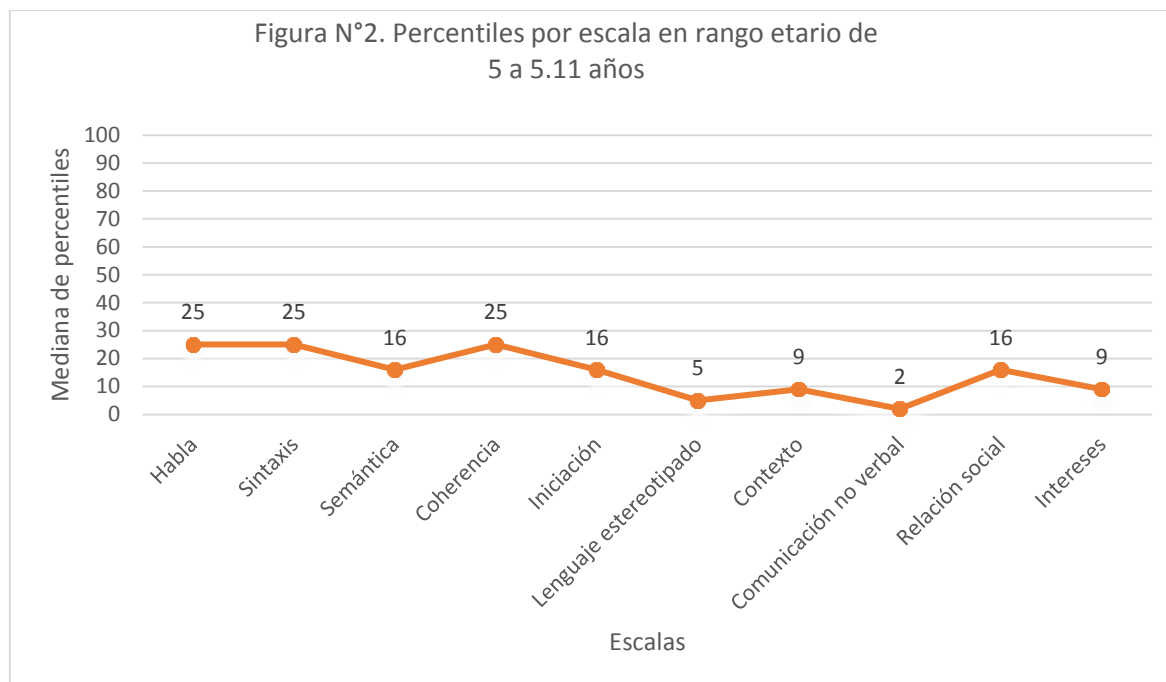


Figura N°2. Se observa que todas las escalas se encuentran ubicadas desde la mediana de percentil 2 al 25. Las escalas de habla, sintaxis y coherencia obtienen el valor más alto correspondiente a la mediana de percentil 25. Mientras que los valores de comunicación no verbal y lenguaje estereotipado se ubican en las medianas de percentiles más bajos de 2 y 5 respectivamente.

*Tabla 2. Media y Desviación Estándar de percentiles para cada escala en grupo etario de 5 a 5.11 años*

Escala	Habla	Sintaxis	Semántica	Coherencia	Iniciación	Lenguaje estereotipado	Contexto	Comunicación no verbal	Relación social	Intereses
Media	28,0	29,0	21,6	20,4	24,6	15,6	22,7	13,7	27,0	22,4
DS	26,3	16,8	16,7	14,9	20,7	26,7	24,6	18,6	29,3	32,5

*n:7*

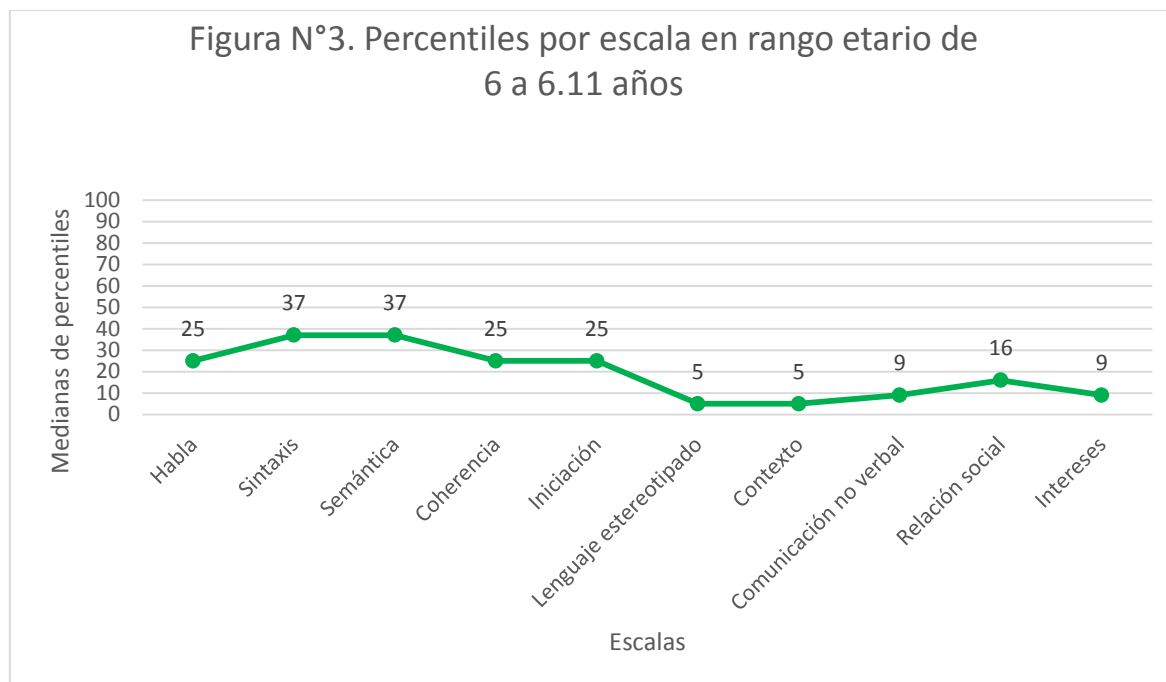


Figura N°3. Se observa que todas las escalas se encuentran ubicadas desde la mediana de percentiles 5 al 37. Las escalas de sintaxis y semántica obtienen el valor más alto correspondiente a la mediana de percentil 37. Mientras que los valores de lenguaje estereotipado y contexto se ubican en la mediana de percentil más bajo correspondiente a 5.

*Tabla 3. Media y Desviación Estándar de percentiles para cada escala en grupo etario de 6 a 6.11 años*

Escala	Habla	Sintaxis	Semántica	Coherencia	Iniciación	Lenguaje estereotipado	Contexto	Comunicación no verbal	Relación social	Intereses
Media	20,2	30,8	44,6	26,2	32,4	11,6	10,2	10,4	25,8	20,4
DS	13,1	16,9	17,0	10,5	26,0	14,4	15,1	10,3	34,0	21,8

*n:5*

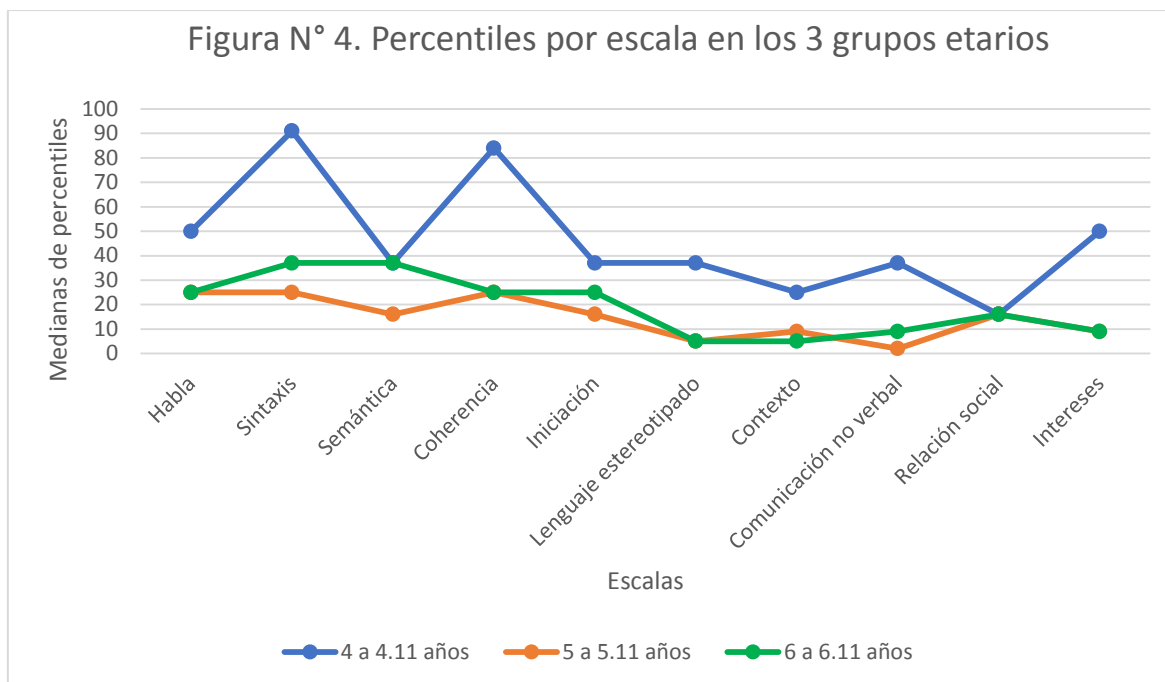


Figura N°4. Se observa que las medianas de percentiles del rango etario de 4 a 4.11 años se sitúan por sobre los obtenidos en los otros grupos, a excepción de la escala semántica, en donde se presenta el mismo valor que el grupo etario de 6 a 6.11 años, y en la escala de relación social, en la que se obtiene el mismo valor para los tres rangos etarios.

## 4.2 Resultados del Compuesto General de Comunicación (GCC) por grupo etario

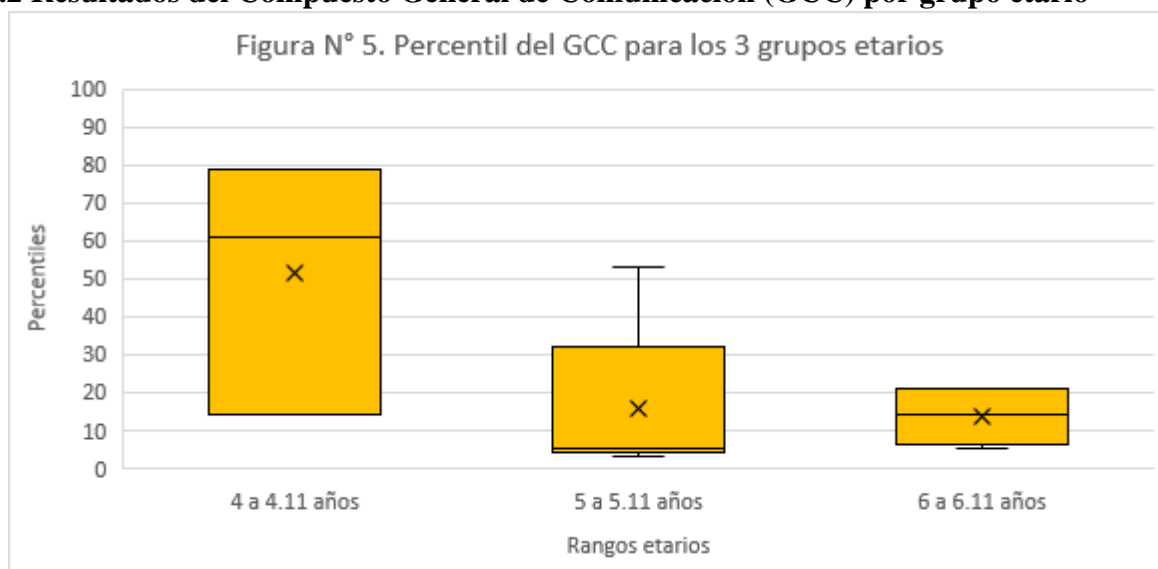


Figura N°5. Se observa que el grupo etario de 4 a 4.11 años posee la mayor variabilidad de los percentiles obtenidos en comparación a los demás grupos etarios, mientras que el grupo 6 a 6.11 años posee la menor variabilidad de percentiles obtenidos. Además, la mediana de percentiles para el grupo de 4 a 4.11 años es la mayor (61) con respecto a las obtenidas en el grupo etario de 5 a 5.11 años (15) y en el grupo de 6 a 6.11 años (14).

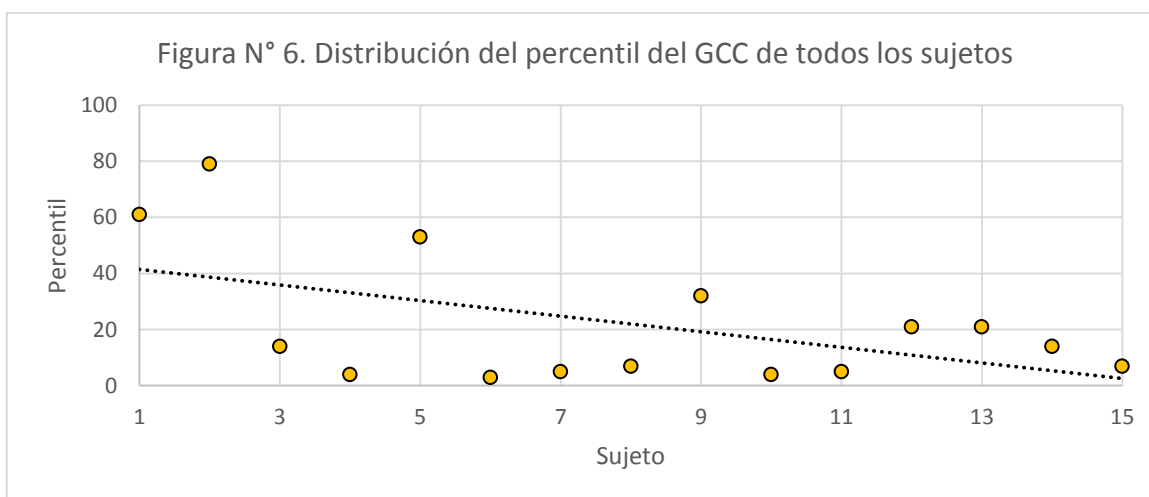


Figura N°6. En esta gráfica los sujetos se encuentran ordenados por edad de menor a mayor (del 1 al 15), a partir de lo cual se observa una tendencia inversa, es decir, a medida que la edad aumenta, la mediana del percentil del Compuesto General de la Comunicación desciende.

### 4.3 Resultados del Índice de Diferencia de Interacción Social (SIDI)

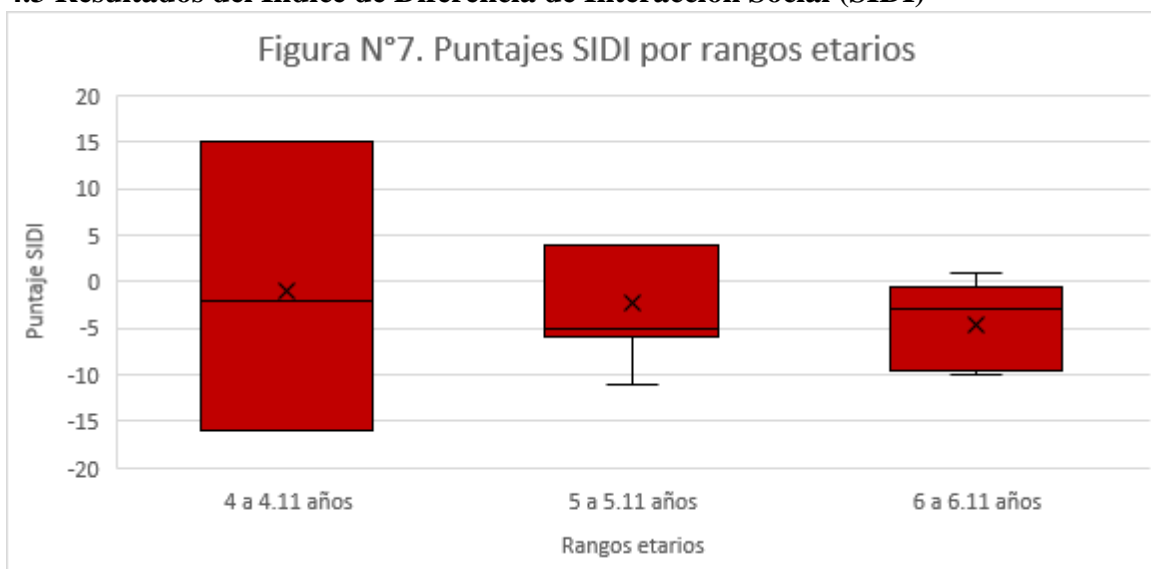


Figura N°7. Se observa que el grupo etario de 4 a 4.11 años posee la mayor variabilidad de los puntajes obtenidos, variando de -16 a 15, en comparación a los demás grupos etarios. Por otra parte, cabe mencionar que la mediana de los tres grupos se encuentra bajo cero, ubicándose el grupo de 4 a 4.11 años en -2, el grupo etario de 5 a 5.11 años en -5 y el grupo de 6 a 6.11 años en -3.

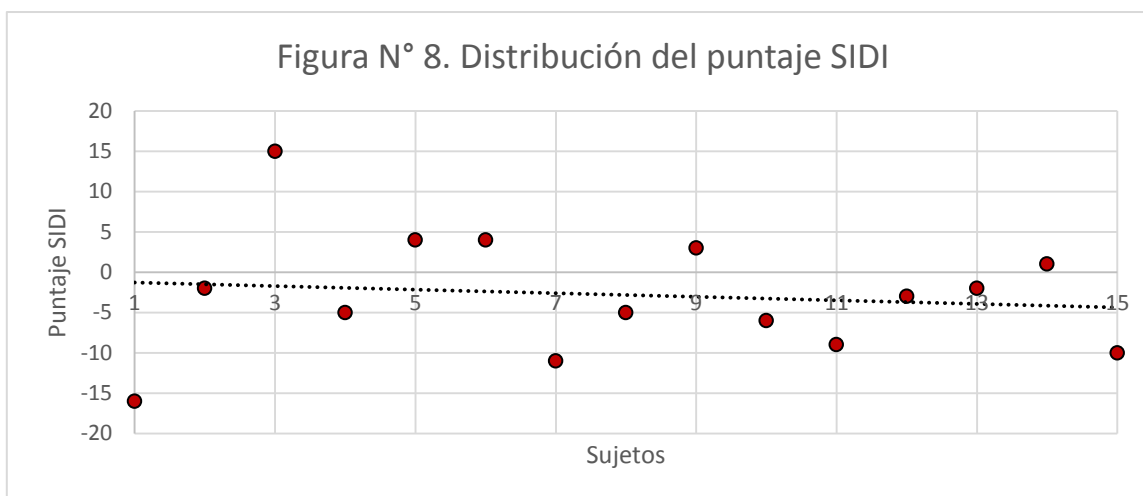


Figura N°8. En este gráfico los sujetos se encuentran ordenados por edad de menor a mayor (1 al 15), a partir de lo cual se observa una tendencia de puntaje SIDI decreciente a medida que la edad aumenta.

## CAPÍTULO IV

### DISCUSIÓN

En el siguiente apartado se presentarán los análisis de los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario CCC-2 a los padres de niños con TEL Mixto y las discusiones realizadas, con el objetivo de poder describir el perfil comunicativo y lingüístico de niños con TEL mixto entre 4 y 6 años 11 meses que asisten a escuelas regulares con PIE en la ciudad de Valparaíso. Los resultados se analizarán por cada rango etario, como también se abordarán de forma conjunta, para poder establecer comparaciones y contrastarlos con lo abordado en el sustento teórico de esta investigación. Para comenzar, se interpretarán los resultados de cada escala del cuestionario según rango etario, luego se analizarán los resultados del Compuesto General de Comunicación (GCC) y del Índice de Interacción Social (SIDI), para finalmente proceder a elaborar el perfil comunicativo lingüístico, estableciendo posibles explicaciones que permitan comprender los hallazgos observados.

En el proceso de evaluación y diagnóstico de TEL mixto se considera principalmente la información entregada por los test estandarizados y los criterios entregados por diferentes profesionales, sin considerar necesariamente la valoración de la familia. Frente a esto, Roqueta, Clemente y Flores (2012) expresan que la falta de concordancia entre el clínico y la percepción de los padres complejizan el proceso evaluativo del niño, pues se da más importancia a los test estandarizados, sin considerar su funcionamiento natural, información que sería entregada por los padres. Asimismo, García (2013), considera que esta es una forma de entregar voz a los familiares al valorar su opinión y por lo tanto, hacerlos partícipes del proceso de diagnóstico e intervención. Enmarcado en esto, toma relevancia analizar lo reportado por los padres a partir del CCC-2 y describir las habilidades comunicativas que ellos observan.

### **Escalas en rangos etarios**

En el rango etario de 4 a 4.11 años, el cual está compuesto por 3 sujetos, se destaca la diversidad de respuestas, y por lo tanto la variabilidad de medianas de percentiles obtenidas, lo cual se refleja en los valores de DS de cada escala. Aun así, al analizar los resultados se observa un perfil general sobre el percentil 25, a excepción de la escala Relación Social que se encuentra en percentil 16. Otro resultado a destacar es que las escalas más altas son Sintaxis y Coherencia, lo cual, si se compara con la clásica descripción clínica, no existe concordancia, ya que como expone Contreras y Mendoza (2011), la sintomatología nuclear en TEL corresponde a desórdenes de naturaleza morfosintáctica.

En el rango de 5 a 5.11 años, lo que se evidencia principalmente es que todas las escalas están descendidas, pero aun así, aquellas que pertenecen a la dimensión de Estructura y Contenidos Lingüísticos se encuentran dentro de los percentiles obtenidos más altos. Lo anterior, nuevamente se contrapone a la descripción clínica y a la literatura, ya que sería esperable que las principales dificultades se relacionen a un descenso significativo en las escalas de Habla, Sintaxis y Coherencia. Además, cabe mencionar, la gran inferioridad de los percentiles en que se encuentran las escalas de Lenguaje estereotipado, Contexto, Comunicación no verbal e Intereses, lo cual reafirma lo expuesto por Bishop, Snowling, Thompson y Greenhalgh (2017), quienes plantean que adicionalmente a la sintomatología clásica que se presenta en un niño con TEL, se incluye la afección de dominios no lingüísticos como comunicación no verbal, interacción social y atención.

En el rango de 6 a 6.11 años, se observan que todas las escalas se encuentran dentro del percentil 5 y 37. La dimensión de Estructura y Contenido del Lenguaje se posicionan en los percentiles más altos dentro del rango mencionado anteriormente, hecho a destacar, pues se espera que éstos estén más descendidos en los niños con TEL mixto. Además, cabe mencionar el descenso significativo de las dimensiones de Pragmática y Comunicación social, las cuales no se esperarían encontrar necesariamente descendidas en la población estudiada. Si bien, existen distintas visiones de la afectación del nivel pragmático en niños con TEL,

Mendoza y Muñoz (2005), señalan que es posible que estos niños no tengan problemas pragmáticos primarios, sino más bien, que se manifiesten dificultades en la pragmática como consecuencia directa de la falta de recursos fonológicos y gramaticales. Sin embargo, también exponen la posibilidad de que sí existan dificultades pragmáticas primarias que no se asocien a una falta de recursos lingüísticos.

Considerando los 3 rangos etarios y analizando las diferencias y similitudes que puedan haber entre ellos, el principal hallazgo corresponde a los resultados obtenidos en la dimensión número uno, de Estructura y Contenidos Lingüísticos. De acuerdo a lo planteado anteriormente, en los niños con TEL mixto debería evidenciarse un descenso notorio en el nivel de morfosintaxis y además, según lo expuesto por Bishop (1997), la mayoría de estos niños presentan dificultades fonológicas expresivas en algún momento de su desarrollo. Por lo tanto, esto podría verse reflejado en las escalas de Habla, Sintaxis y Coherencia del cuestionario. Sin embargo, en todas las edades estudiadas, estas escalas, pertenecientes a la dimensión número uno, fueron las que se ubicaron en los percentiles más altos. Lo que demuestra, una falta de concordancia entre lo observado por los padres en la conducta comunicativa diaria del niño, con lo pesquisado a través de los test estandarizados en Chile, para realizar el diagnóstico de TEL mixto. Esto podría explicarse, en cierta medida, por la naturalización que realizan los padres de determinadas conductas comunicativas. Por ejemplo, en la pregunta número 24, se evidenció que no aprecian que sus hijos hablen como niños más pequeños, lo que permite inferir, que los padres consideran que sus hijos se comunican de forma adecuada para su edad. Esto a su vez, se asocia, posiblemente, a una limitada noción de los hitos del desarrollo del lenguaje por parte de ellos.

Sumado a lo anterior, es que se debe tener en cuenta la familiarización que existe en el núcleo familiar con estas conductas, lo que permite una comunicación efectiva entre padres e hijos, a pesar de que la estructuración del lenguaje sea incorrecta. Y, como expone Aguado (2009), “se constata que el niño con TEL y los adultos significativos están permanentemente empeñados en lograr el éxito comunicativo, despreocupándose de la forma del lenguaje” (p.5). Es así, como la funcionalidad toma relevancia al momento en que los padres deben identificar

cómo es la estructura del lenguaje de sus hijos, ya que ellos consideran que si el niño posee una comunicación efectiva debieran ser capaces, por tanto, de utilizar oraciones complejas y de larga extensión, conjugando verbos correctamente y utilizando relaciones de causalidad. En síntesis, más allá de la inteligibilidad o estructura de las oraciones elaboradas, los padres dan mayor importancia a que los niños logren comunicarse, más que a la forma en cómo lo realizan.

De la misma forma, resulta importante el contexto escolar en el que están insertos los niños de cada rango etario y las habilidades esperadas por niveles educativos. Pues, considerando las bases curriculares de niños de 4, 5 y 6 años, existe una diferencia importante con respecto los contenidos abordados, siendo la lectoescritura un factor a considerar. Scarborough y Dobrich (citado en Barrera, 2015), plantean que un retraso del lenguaje puede parecer resuelto, pero que esto correspondería a una recuperación ilusoria, ya que posteriormente, al enfrentar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, el cual implica mayores habilidades de procesamiento, emergen nuevamente las dificultades. Por ende, Aguado (2009) refiere que dentro de este modelo de recuperación ilusoria, existe una meseta entre los 5 y 6 años, en la cual, los niños con dificultades del lenguaje pueden tener un desempeño similar al esperado para su edad, pero cuando las demandas educativas cambian, se hacen evidentes las afectaciones en los aspectos formales del lenguaje. Es así que, este modelo podría explicar la apreciación que tienen los padres sobre el desenvolvimiento comunicativo de sus hijos, puesto que las edades estudiadas se encuentran dentro de esta meseta, en la cual, aún no comienzan el proceso de lectoescritura o recientemente lo están iniciando.

Por último, resulta relevante destacar que algunas escalas se ubicaron en percentiles notoriamente bajos, las cuales corresponden a Iniciación, Lenguaje estereotipado, Contexto, Comunicación no verbal y Relación social, ya que son áreas que no se esperarían que estén afectadas en niños con TEL mixto. Pues, como expone Acha (2016) la mayoría de las investigaciones se han centrado en examinar los déficits lingüísticos que caracterizan al trastorno sin considerar otros aspectos que repercuten en la comunicación. Como lo expresa

Carballo (2012), el TEL también presenta un rango de dificultades cognitivas no lingüísticas, a nivel perceptivo, atencional, motor o de memoria, por consiguiente, no se trata de un trastorno específico, sino de un trastorno que comprende diferentes alteraciones, ya sea en el procesamiento del lenguaje, afectando sus distintos niveles y modalidades como también facultades no lingüísticas.

### **Compuesto General de Comunicación (GCC) por grupo etario**

Dado que el Compuesto General de Comunicación corresponde a la sumatoria de las escalas ya analizadas, se reitera la observación de que el grupo etario de 4 a 4.11 años posee una mayor variabilidad de respuestas en comparación a los demás y que en este grupo, los padres refieren un mejor desempeño comunicativo. De acuerdo a Bishop (2003), el puntaje de corte recomendado para un desarrollo típico del lenguaje es igual o mayor a 55, lo cual corresponde a un percentil mayor a 10 y en esta investigación la mediana de percentil obtenida es 61. En cuanto al grupo de 5 a 5.11 años, el cual se ubica en el percentil 5, presenta un deficiente desempeño comunicativo global según lo planteado anteriormente, puesto que se ubica notoriamente debajo del percentil 10, lo cual concuerda con lo obtenido en la investigación realizada por Helland, Biringer, Helland y Heimann (2009), en donde el 69,8% de los niños con dificultades del lenguaje se ubica bajo el percentil 10, mientras que el 98,1% del grupo control se ubica sobre este percentil. Asimismo sucede en el grupo de 6 a 6.11 años, en donde se evidencia un desempeño comunicativo global menor, en comparación con el grupo de 4 a 4.11 años, puesto que se ubica en el percentil 14, no obstante, se sigue catalogando como un desarrollo típico del lenguaje según lo planteado por Bishop (2003).

### **Índice de Diferencia de Interacción Social (SIDI)**

El Índice de Diferencia de Interacción Social corresponde a la diferencia entre la dimensión de Estructura y Contenido Lingüístico con la dimensión de Pragmática y

Comunicación Social, y de acuerdo a lo que propone Bishop (2003), existen valores esperados según la sintomatología comunicativa del niño. En el caso de que existan puntajes iguales o inferiores a -11, se establece la correlación con dificultades esperadas en el Trastorno del Espectro Autista, mientras que puntajes iguales o superiores a 11, pueden ser indicadores de un Trastorno Específico del Lenguaje y puntajes entre -10 a 10 de desarrollo típico del lenguaje. Con respecto a los datos obtenidos se logró evidenciar que los tres grupos etarios se ubican dentro del rango de desarrollo típico del lenguaje, situándose sus medianas entre -2 y -5. Este acontecimiento se correlaciona con el estudio realizado por Helland, Biringer, Helland y Heimann (2009), donde no se evidencia asociación del puntaje SIDI con la dificultad del lenguaje que presenta la población estudiada, ya que el grupo con dificultades comunicativas posee un puntaje de 7.60 y el grupo control de 0.54, situándose ambos dentro del rango de normalidad. Aún así, la tendencia del puntaje obtenido en esta investigación apunta hacia los valores más negativos a medida que aumenta la edad.

### **Perfil comunicativo lingüístico**

A partir de lo reportado por los padres en el CCC-2 y el análisis de los resultados de estos, es posible describir un perfil comunicativo lingüístico que se caracteriza por presentar, mayormente, alteraciones en el uso del lenguaje y en las habilidades de comunicación social, en todas las edades. Por otra parte, también se reportan mínimas afectaciones en la estructura y contenido lingüístico a medida que aumenta la edad, sin llegar a ser indicadores significativos en la descripción de este perfil. Esto sugiere, que la apreciación de los padres se enfatiza en otros aspectos del desenvolvimiento natural lingüístico del niño y por ende, pueden observar otras conductas que las evaluaciones estandarizadas no logran pesquisar.

De igual manera, otro factor importante a considerar es que los niños de mayor edad pueden haber recibido por mayor tiempo terapia fonoaudiológica por parte del establecimiento educacional con PIE. Esto permite mejoras a nivel de estructura y contenido lingüístico, y por lo tanto, que los padres se centren más bien en que el niño se pueda comunicar y no en el

cómo se comunica, enfatizando otras conductas comunicativas que no son abordadas en la terapia. Es así como la valoración ecológica que entrega el CCC-2, permite diferenciar otros aspectos relevantes que pueden complementar el proceso de evaluación, diagnóstico e intervención de un niño con TEL mixto, ya que puede identificar las dificultades pragmáticas que no suelen ser recopiladas por otras medidas del lenguaje estándar, otorgando información de la capacidad de los niños para comunicarse en entornos reales en lugar de una situación de prueba formal (Helland, Biringer, Helland & Heimann, 2009).

## CONCLUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo describir el perfil comunicativo y lingüístico de niños con TEL mixto entre 4 y 6 años 11 meses a través del *Children's Communication Checklist – 2* de Dorothy Bishop que asisten a escuelas regulares con Programa de Integración Escolar en la ciudad de Valparaíso durante el año 2018. Para ello, se aplicó el cuestionario a los padres con el fin de obtener información acerca de desenvolvimiento comunicativo que ellos observan en contextos naturales. Una vez obtenidos estos datos, se procedió a analizarlos, y de esta forma, poder describir y comparar los hallazgos por rango etario en las escalas del CCC-2, SIDI y GCC. Por último, se efectuó la interpretación de los resultados y descripción del perfil según lo declarado por los padres, el cual se caracterizó principalmente por alteraciones en habilidades de comunicación social y uso del lenguaje, además de las afecciones de estructura y contenido lingüístico.

A partir de lo anterior, es que fue posible evidenciar el protagonismo que adquiere la opinión y valoración que realizan los padres en los procesos evaluativos y de intervención, puesto que son ellos quienes logran percibir determinadas dificultades comunicativas, que no son percibidas por el clínico a través de los test estandarizados, y por ende, son capaces de reportar qué tan funcional es la comunicación en el día y día y cómo esto repercute en la relación con su entorno. Por consiguiente, es que la evaluación diagnóstica se vería enriquecida si estas evaluaciones se considerarán significativas al momento de confinar al niño con un diagnóstico y además, orientarían a definir un lineamiento de intervención terapéutica. De esta manera, al reconocer e incorporar lo referido por los padres, se tornaría plausible el planteamiento y la priorización de los objetivos en función del niño.

Si bien, se considera de gran relevancia la valoración por parte de los padres, cabe mencionar lo complejo que puede resultar el proceso de reclutamiento de participantes, producto de la falta de disponibilidad de tiempo, por parte de ellos, para asistir a los establecimientos educacionales, como para permanecer el tiempo necesario en instancias que requieran de su colaboración. Más aún, se debe considerar la escasa conciencia que tienen los padres acerca de su rol como informantes y lo sustancial que resulta la información aportada,

ya sea por el desconocimiento de esto y/o porque no se le han otorgado las instancias. Es así como, esto constituyó la principal limitación a la que se vio enfrentada esta investigación, reflejándose en el reducido tamaño muestral. Sumado a lo anterior, otra limitación corresponde a la escasez de investigaciones realizadas con el CCC-2 en una población con TEL mixto y en hablantes latinoamericanos que permitieran contrastar y/o respaldar nuestros principales hallazgos.

En relación con lo anterior, es de suma importancia continuar con esta línea investigativa para respaldar el rol de las evaluaciones ecológicas, pues estas permiten ampliar la concepción acerca del Trastorno Específico del Lenguaje, del cual se ha cuestionado su especificidad, expandiendo la posibilidad de concebirlo como un trastorno multidimensional. Además, resultaría atractivo extender esta línea investigativa hacia los docentes, quienes resultan ser figuras significativas en la vida de los niños, al tener la posibilidad de visualizar el desenvolvimiento comunicativo del niño en otro contexto, distinto al observado por los padres y el clínico. Sobre la base de las ideas expuestas, situamos estas proyecciones para que a largo plazo sean un aporte al quehacer fonoaudiológico, donde el profesional incorpore, en todo el proceso de intervención, las diversas fuentes de información que permitan un abordaje íntegro, precisando los apoyos que realmente requiere el niño.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acha, J. (2016). Hacia un modelo multidimensional del trastorno específico del lenguaje y la dislexia: Déficit compartidos y específicos. *Revista de investigación en logopedia*, 2, 107-141. Recuperado de: [http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5195/Modelo\\_multidimensional\\_trastorno\\_dislexia.pdf?sequence=1&rd=003132062015569](http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5195/Modelo_multidimensional_trastorno_dislexia.pdf?sequence=1&rd=003132062015569)
- Acosta, V. (2012). Algunos retos y propuestas en la conceptualización, evaluación e intervención del Trastorno Específico del lenguaje (TEL). *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 11, 23-36.
- Acosta, V., Ramírez, G., & Hernández, S. (2017). Funciones ejecutivas y lenguaje en subtipos de niños con trastorno específico del lenguaje. *Neurología*, 355 - 362.
- Aguado, G. (1999). *Trastorno Específico del Lenguaje, Retraso de lenguaje y disfasia*. Málaga, España: Aljibe.
- Aguado, G. (2009). *El trastorno específico del lenguaje (TEL): un trastorno dinámico*. Manuscrito enviado para publicación.
- Alarcos, E. (1976). *La adquisición del lenguaje por el niño*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión Saic.
- Arconada, C. (2012). *La adquisición del lenguaje en etapa de 0 a 3 años*. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1813/1/TFG-L49.pdf>
- ASHA. (1980). Committee on Language, Speech and Hearing Services in Schools. Definitions for communicative disorders and differences. *ASHA*, 22, 317-318.
- Barker, R. & Chenery, H. J. (1999). Assessment validation. *American Journal of Speech-Language Testing*, 16: 481-492.
- Barrera, J. (2015). Lenguaje oral y rendimiento escolar en niños de 5° año de enseñanza básica con antecedentes de TEL (tesis de pregrado), Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Bates, E. (1976). *Language and context: Studies in the acquisition of pragmatics*. Nueva York, Estados Unidos: Academic Press.

- Beltrán, L. (2015). *Adaptaciones para el aula en el Trastorno Específico del Lenguaje en educación infantil*. Recuperado de <https://www.redcenit.com/adaptaciones-para-el-aula-en-el-trastorno-especifico-del-lenguaje-en-educacion-infantil/>
- Berko, J. & Bernstein, N. (2010). *Desarrollo del lenguaje*. 7ma. ed. Madrid, España: Pearson Educación.
- Blanco, S., González, F., Ramírez, F., Torres, C., & Valenzuela, M. (2008). *Habilidades psicolingüísticas en niños con trastorno específico del lenguaje de kinder y nivel básico 1 (NB1) (Tesis de pregrado)*. Universidad de Chile.
- Blasco, A. (2006) *La detección y determinación de necesidades educativas especiales de niños con Trastorno Específico de Lenguaje*. Recuperado de <http://www.dcam.upv.es/avatel/Textos/Textos%20AVATEL/Informe%20deteccion%20OTEL%20para%20la%20web.pdf>
- Bishop, D. (1997). *Uncommon understanding: Development and disorders of language comprehension in children*. Hove, Inglaterra: Psychology Press.
- Bishop, D. (2003). *The children's Communication Checklist Second Edition (CCC-2)*. Londres, Inglaterra: The Psychological Corporation.
- Bishop, D., Snowling, M., Thompson, P, Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. Recuperado de: [http://www.multitherapies.com/wp-content/uploads/2017/11/Phase-2-of-CATALISE-a-multinational-and-Bishop\\_et\\_al-1068-Journal\\_of\\_Child\\_Psychology\\_and\\_Psychiatry-ok.pdf](http://www.multitherapies.com/wp-content/uploads/2017/11/Phase-2-of-CATALISE-a-multinational-and-Bishop_et_al-1068-Journal_of_Child_Psychology_and_Psychiatry-ok.pdf)
- Borjas, B. (2007). *Lenguaje y pensamiento*. Caracas: IESALC UNESCO.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1979). *On knowing: essays for the left hand*. Londres, Inglaterra: Harvard University Press
- Carballo, G. & Fresneda, M. (2005). Evaluación e intervención logopédica en el trastorno específico del lenguaje. *Rev Neurol*, 41(1), 73-82.

- Carballo, G. (2012). Guía para la evaluación del TEL: algunas consideraciones. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 32, 87-93. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-logopedia-foniatria-audiologia-309-articulo-guia-evaluacion-del-tel-algunas-S0214460312000320>
- Cavagnaro, D. (2004). Material diseñado para la cátedra Psicolingüística de la Carrera de Licenciatura en Fonoaudiología. Mendoza, Argentina: Facultad de Ciencias Médicas – Universidad del Aconcagua.
- Cestero, A. (1999). *Comunicación no verbal y la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, España: Arco/libros.
- Chomsky, N., Belletti, A. & Rizzi, L. (2003). *Sobre la naturaleza y el lenguaje*. Madrid: Cambridge University Press.
- Colegio profesional de logopedas en Galicia (2014). Trastorno específico del lenguaje: guía para la intervención en el ámbito educativo. Recuperado de: <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/12/Gu%C3%ADa-TEL-castellano-WEB.pdf>
- Contreras, M. & Mendoza, E. (2011). El rastreo sintáctico y la planificación de sintagmas: diferencias entre los trastornos específicos del lenguaje y la privación sociocultural. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 32(2): 47-56. doi:10.1016/s0214-4603(11)70172-3
- Corporación nacional de Educación especial Chile (2014). *Estudio preliminar de las prevalencias proyectadas de las necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad, en el sistema educativo chileno*. Recuperado de: [http://senado.cl/senado/site/mm/20141209/asocfile/20141209192347/conadee\\_prevalencia\\_\\_educacion\\_especial.pdf](http://senado.cl/senado/site/mm/20141209/asocfile/20141209192347/conadee_prevalencia__educacion_especial.pdf)
- Costa, V., Harsányi, E., Martins-Reis, V., & Kummer, A. (2013). Tradução e adaptação transcultural para o português brasileiro do teste Children's Communication Checklist2. *CoDAS*, 25(2), 115-119. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2317-17822013000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822013000200005)
- DRAE (2001). El lugar de la Sintaxis en las primeras Gramáticas de la Academia. Madrid, España: Real Academia Española

- Fresneda, M., & Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de identificación. *Revista De Neurología*, (41), 51-56.
- Gallardo, J. & Gallego, J. (1993). *Manual de logopedia escolar: un enfoque práctico*. Málaga: Editorial Ediciones Aljibe
- García, I. (2013). El uso paterno del CCC-2 como predictor de dos subtipos de trastornos específicos del lenguaje (Trabajo de máster), Universitat Jaume I, Castellón, Chile
- Garrido, N. & Corral, A. (2013). *Aprendizaje, desarrollo y prácticas: los inicios de la comunicación y el lenguaje*. Madrid, España: UNED.
- Gento, S. & Hernández, M. (2012). *Tratamiento educativo de la diversidad en audición y lenguaje*. Madrid: Uned estudios.
- González, R. & Hornauer-Hughes, A. (2014). Cerebro y lenguaje. *Revista Hospital Clínico Universidad De Chile*, 25, 143-153. Recuperado de [https://www.redclinica.cl/Portals/0/Users/014/14/14/Cerebro\\_%20y\\_lenguaje.pdf](https://www.redclinica.cl/Portals/0/Users/014/14/14/Cerebro_%20y_lenguaje.pdf)
- Halliday, M. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres, Reino Unido: Longman.
- Hayden, D. (2004). PROMPT: A tactually grounded treatment approach to speech production disorders. In I. Stockman (Ed.), *Movement and action in learning and development: Clinical implications for pervasive developmental disorders* (pp. 225-297). San Diego, USA: Elsevier-Academic Press.
- Helland, W., Biringer, E., Helland, T. & Heimann, M. (2009). The usability of a Norwegian adaptation of the Children's Communication Checklist Second Edition (CCC-2) in differentiating between language impaired and non-language impaired 6- to 12-year-olds. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50(3), 287-92. Recuperado de: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:220385/FULLTEXT01.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México D.F., México: McGraw - Hill Interamericana.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Recuperado de

[https://www.esup.edu.pe/descargas/dep\\_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci3n%205ta%20Edici3n.pdf](https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci3n%205ta%20Edici3n.pdf)

- Hill, E., Bishop, D. & Nimmo-Smith, I. (1998). Representational gestures in Developmental Coordination Disorder and specific language impairment: Error-types and the reliability of ratings. *Human Movement and Science*, 17, 655-678. doi [https://doi.org/10.1016/S0167-9457\(98\)00017-7](https://doi.org/10.1016/S0167-9457(98)00017-7)
- Jiménez, J. (2010). Adquisición y desarrollo del lenguaje. En García (2010) *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*. Madrid: Ediciones pirámide
- Lara, M., Gómez, A. & Gálvez, D. (2011). Normativización del inventario del desarrollo comunicativo MarArthur-Bates al español colombia. *Revista latinoamericana de psicología*, 43(2), 241-254. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v43n2/v43n2a04.pdf>
- Machado, A. P., Acevedo, C., & Diaz, G. (2016). Distúrbio Específico de Linguagem em Idade Escolar revisão de literatura. *Comunicação*, 363 - 377.
- Maggiolo, M., Varela, V., Arancibia, C., & Ruiz M, F. (2014). Dificultades de lenguaje en niños preescolares con antecedente de prematuridad extrema. *Revista Chilena De Pediatría*, 85(3), 319-327. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/s0370-41062014000300008>
- Martín, E. (2017). El desarrollo del lenguaje oral en la etapa infantil, posibles alteraciones (tesis de fin de grado), Universidad de Valladolid, Palencia, España.
- Mendoza, E. (2001). *Trastorno específico del lenguaje*. Madrid, España: Ediciones pirámide Psicología
- Mendoza, E. (2016). *Trastorno específico del lenguaje (TEL)*. Madrid, España: Pirámide.
- Mendoza, E. & Muñoz, J. (2005). Del trastorno específico del lenguaje al autismo. *Rev Neurol*, 41, 91-98. Recuperado de: <https://www.neurologia.com/articulo/2005316>
- Mendoza, E., & Garzón, M. (2012). ¿Puede el CCC-2 diferenciar perfiles pragmáticos?. *Revista Chilena De Fonoaudiología*, 11, 37-56. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5354/0719-4692.2012.24515>
- Ministerio de Educación (2003). Decreto No 1300. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para

- educación especial. Publicado en *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, del 11 de enero de 2003. Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (2007). Guía de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia. Santiago: KDiseño.
- Ministerio de Educación. (2009). *Preguntas y respuestas frecuentes Decreto Supremo N°170/2009*. Recuperado de [http://www.textosescolares.cl/usuarios/edu.especial/File/2012/PREYRESP/PREGUNTAS\\_Y\\_RESPUESTAS\\_FRECUENTES\\_COMPLETO.pdf](http://www.textosescolares.cl/usuarios/edu.especial/File/2012/PREYRESP/PREGUNTAS_Y_RESPUESTAS_FRECUENTES_COMPLETO.pdf)
- Ministerio de Educación (2010). Decreto No 170. Aprueba planes y programa de estudio para alumnos con trastornos específicos del lenguaje. Publicado en *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, del 25 de agosto de 2003. Chile.
- Ministerio de Educación (2013a). *Bases curriculares educación básica*. Recuperado de [www.curriculumnacional.cl/wp-content/uploads/1b\\_6b/bases\\_marcos/Bases%20Curriculares%20Educacion%20Básica%202013.pdf](http://www.curriculumnacional.cl/wp-content/uploads/1b_6b/bases_marcos/Bases%20Curriculares%20Educacion%20Básica%202013.pdf)
- Ministerio de Educación. (2013b). *Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- Ministerio de Educación (2015a). *Diversificación de la enseñanza. Decreto N°83/2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidad educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015b). *Preguntas y respuestas frecuentes. Implementación Programa de Integración Escolar 2015*. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/201504061119140.PreguntasFrecuentesPIECOMPLETO.pdf>
- Ministerio de Educación (2017). *Educación especial: ayuda MINEDUC*. Recuperado de: <https://especial.mineduc.cl/directorio-de-establecimientos/>

- Ministerio de Educación (2018). *Bases curriculares educación parvularia*. Recuperado de [https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases\\_Curriculares\\_Ed\\_Parvularia\\_2018.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf)
- Norbury, C., Nash, M., Baird, G. & Bishop, D. (2004). Using a parental checklist to identify diagnostic groups in children with communication impairment: a validation of the Children's Communication Checklist-2. *Int J Lang Commun Disord*, 39(3), pp. 345-364. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15204445>
- Olate, G. (2012). *Aplicación del Instrumento Children's Communication Checklist – 2 de Dorothy Bishop, reportado por cuidadores primarios de niños con desarrollo típico entre 4.0 y 7.11 años de edad en tres Colegios de la Región de Valparaíso*. Universidad del Mar: Viña del Mar.
- Ortiz, V (2007). Los procesos fonológicos de simplificación en el niño pre-escolar (tesis de pregrado, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina). Recuperado de: [http://bibliotecadigital.udu.edu.ar/objetos\\_digitales/229/tesis-3384-procesos.pdf](http://bibliotecadigital.udu.edu.ar/objetos_digitales/229/tesis-3384-procesos.pdf)
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. DF México, México: Fondo de cultura.
- Pichot, P. (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Recuperado de <https://psicovalero.files.wordpress.com/2014/06/manual-diagnoc3b3stico-y-estadc3adstico-de-los-trastornos-mentales-dsm-iv.pdf>
- Rescorla, L. (1989). The language development survey: a screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of speech and hearing disorders*, 54, 587-599
- Roqueta, C., Clemente, R. & Flores, R. (2012). Cognición social y competencia pragmática. El caso de los niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 59-69. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2990/299023539008.pdf>
- Saeed, J. (1997). Oxford, Reino Unido: Blackwell Publishers
- Semel, E., Wiig, E. & Wayne, S. (1997). *Celf 3 screening test: stimulus manual*. United States of America: Psychological corporation
- Timler, G. (2014). Use of the Children's Communication Checklist—2 for Classification of Language Impairment Risk in Young School-Age Children With

- AttentionDeficit/Hyperactivity Disorder. *American Journal Of Speech-Language Pathology*, 23(1), pp. 73- 83. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/256480986>
- Váldez, A., Martín, M. & Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(1), 2-17. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511137012>
- Villanueva, B., Barbieri, Z & Palomino, H. (2008). *Alta prevalencia de trastorno específico de lenguaje en isla Robinson Crusoe y probable efecto fundador*. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/123356>
- Vygotsky, L. (1991). *Problemas teóricos y metodológicos de la psicología*. Madrid, España: Visor.

## ANEXOS

**ANEXO N° 1**

*Cuestionario Children's Communication Checklist -2*

PAUTA DE OBSERVACIÓN DE LA CONDUCTA COMUNICATIVA

Por D.V.M. Bishop

**INSTRUCCIONES**

El CCC-2 ha sido desarrollado para ayudarnos a comprender las fortalezas y debilidades que tienen los niños en desarrollo. Aunque podemos hacernos alguna idea de cómo se comunican los niños a través de la evaluación con TEST, es muy útil saber cómo se comportan en un ambiente más natural, ya sea en casa o en el colegio. Ud. puede ayudar en este proceso, completando esta lista de cotejos para observación de la conducta comunicativa.

Este instrumento tiene una serie de elementos que permiten describir cómo se comunican nuestros hijos. **No hay aspectos buenos o malos. Sólo nos ayudan a describir cómo se comunican.** Para cada ítem, se le pide que de información respecto a la frecuencia con que se ven algunas conductas:

0. La conducta se observa menos de una vez por semana (o nunca).
1. La conducta se observa al menos una vez por semana, pero no todos los días.
2. La conducta se observa al menos una o dos veces por día.
3. La conducta se observa muchas veces. Más de dos veces por día (o siempre)

Escriba el número que corresponda para cada ítem en la columna de la derecha. Escriba el número que, bajo su criterio, mejor describe al niño. Si no se puede decidir, piense en la conducta de su hijo en la última semana y trate de recordar cuan frecuente fue la conducta que se le consulta.

Lea con mucha atención cada ítem. **No deje ítems en blanco.** Si es que realmente no puede tomar una decisión, por favor ponga una X en la columna correspondiente y deje un comentario.

Nombre del niño:		Género:
Fecha de nacimiento:	Su nombre:	Su relación de parentesco con el niño:
(Para cuidadores o terapeutas) Hace cuanto tiempo conoce al niño:		
Se le ha diagnosticado pérdida auditiva permanente (si es sí, detalle):		
Tiene alguna enfermedad médica crónica o recurrente (si es sí, detalle):		
Su lengua materna es el Español (si es NO, detalle):		
Es capaz de organizar palabras en oraciones (si es NO, no complete esta lista):		
Detalles Adicionales:		

- Ponga un número en la columna de la derecha según corresponda:  
**0 puntos** si La conducta se observa menos de una vez por semana (o nunca).  
**1 punto** si La conducta se observa al menos una vez por semana, pero no todos los días.  
**2 puntos** si La conducta se observa al menos una o dos veces por día.  
**3 puntos** si La conducta se observa muchas veces. Más de dos veces por día (o siempre)

1	<b>Confunde el uso de “ella” y “el”.</b> Ej. Dice “el” refiriéndose a una mujer o “ella” para referirse a un hombre.	
2	<b>Simplifica el habla de los adultos omitiendo parte de las palabras.</b> Ej. Pronuncia "ten" en vez de "tren" o "puma" en vez de "pluma"	
3	<b>Parece ansioso en la compañía de otros niños.</b>	
4	<b>Sin ser tartamudo. Al iniciar su conversación repite palabras u oraciones completas, haciendo partidas falsas.</b> Ej. "Puedo, puedo, puedo, comer un helado" “Yo quiero, yo quiero, yo quiero un helado”	
5	<b>Habla repetitivamente acerca de cosas de las que nadie está interesado.</b>	
6	<b>Olvida palabras que él/ella ya conoce.</b> Ej. En vez de decir "Elefante" puede decir "ese animal que tiene una gran trompa y orejas grandes".	
7	<b>Con adultos familiares parece ido, distante o <i>urgido</i>. Prefiere jugar solitariamente.</b>	
8	<b>Parece impávido en una situación en la que los niños mostrarían una clara expresión facial.</b> Ej. Cuando están enojados, con miedo o felices.	
9	<b>Cuando se le da la oportunidad de hacer lo que quiera, siempre elige la misma actividad favorita.</b> Ej. Jugar al mismo juego de computador.	
10	<b>Usa los términos para referirse a personas (él, ella, etc.) para referirse a cosas sin hacer distinción (eso, esa, etc.).</b> Ej. Cuando habla acerca de una persona se refiere a ella como “esa es linda”	
11	<b>Dice cosas que él o ella no parece entender o parece ser la repetición de algo que él o ella escuchó decir a un adulto.</b> Ej. Un niño de 5 o 7 años, que describe un profesor diciendo, "ella tiene una muy buena reputación y muy tenaz"	
12	<b>Confunde palabras que tienen significados y sonidos parecidos.</b> Ej. Dice "bala " en vez de “pala” o "clavo" por "tornillo" o "auto" por "bus"	
13	<b>Es tratado como bebé, molestado o es víctima de Bulling (abuso) por parte de compañeros o pares.</b>	
14	<b>No mira a las personas cuando les habla.</b>	
15	<b>No comprende la gracia de las bromas o juegos de palabras.</b> Pero puede causarle gracia algunas “payasadas” que hacen otras personas	
16	<b>En actividades grupales es dejado de lado por otros niños.</b>	
17	<b>Se confunde en el uso de palabras para referirse a las personas.</b> Ej. Dice "ese está comiendo" en vez de "él está comiendo"	
18	<b>Hace uso de frases hechas o como sacadas de la televisión o imitando a otras personas, en contextos inapropiados.</b> Ej. Dice “Hasta el infinito y maaaaas allaaaa” o “	
19	<b>Se confunde cuando las palabras son utilizadas en contextos diferentes a los usuales.</b> Ej. No comprende cuando alguien dice “esa persona es cálida”.	
20	<b>No respeta el metro cuadrado de las personas.</b> Ej. Se acerca mucho al hablar o parece “demasiado” afectivo.	

Ponga un número en la columna de la derecha según corresponda:

**0 puntos** si La conducta se observa menos de una vez por semana (o nunca).

**1 punto** si La conducta se observa al menos una vez por semana, pero no todos los días.

**2 puntos** si La conducta se observa al menos una o dos veces por día.

**3 puntos** si La conducta se observa muchas veces. Más de dos veces por día (o siempre)

21	<b>Inicia una conversación sin ningún tipo de estímulo o conversa fácilmente con personas extrañas.</b>	
22	<b>Habla acerca de cosas que ha memorizado.</b> Ej. El nombre de los dinosaurios, marcas de auto o personajes de la TV	
23	<b>Pronuncia las palabras híper correctamente.</b> Ej. Como si el niño estuviera imitando a un personaje de la TV más que como lo haría la gente más cercana él.	
24	<b>Habla como si se tratara de un niño más pequeño.</b>	
25	<b>Es difícil saber si está hablando acerca de cosas reales o cosas que son producto de su imaginación.</b>	
26	<b>Cambia el tema de conversación a sus intereses favoritos, aún cuando los otros no estén interesados en él.</b>	
27	<b>Se comunica a través de frases simples, que pueden sonar infantilizadas.</b> Ej. Dice, "Yo Jugar" en vez de "Yo quiero Jugar"	
28	<b>Su capacidad para comunicarse varía significativamente entre una situación y otra.</b> Ej. Se comunica eficientemente en un contexto de uno a uno con un adulto familiar, pero tiene mucha dificultad para expresarse en un grupo de niños	
29	<b>Al hablar, omite partes de varias palabras.</b> Ej. Dice "efono" en vez de "teléfono" o "meyo" en vez de "remedio"	
30	Repite lo que otros han dicho justo después de escucharlo. Parece un eco. Ej. Si le pregunta "¿Quiere comer?" Dice, "¿Quiere comer?"	
31	<b>Ignora a las personas que le piden atención.</b> Ej. Si se le pregunta "¿qué estás haciendo?", no mira a su interlocutor y solo sigue haciendo lo que hacía.	
32	<b>Confunde palabras que tienen significados parecidos.</b> Ej. Dice "teléfono" en vez de "televisión" o "bici" en vez de "moto"	
33	<b>Puede hacer daño a otros niños sin querer.</b> Ej. Es demasiado brusco o no comprende bien como jugar.	
34	<b>Cuando se le habla parece atender solo a una parte de lo que se le dice.</b> Ej. Si alguien dice, "me gustaría salir a andar en bicicleta la próxima semana" el niño puede entender que la persona ya ha ido o quiere ir ahora.	
35	<b>Es realmente difícil hacer que pare de hablar.</b>	
36	<b>Hace mal uso de los verbos.</b> Ej. Puede decir "yo jugando" en vez de decir, "yo quiero jugar".	
37	<b>Le habla a la gente acerca de cosas que ellos ya saben.</b>	
38	<b>Acorta las palabras más largas.</b> Ej. "Figelao" en vez de "refrigerador" o "capusita" en vez de "caperucita"	
39	<b>No reconoce si otras personas están molestas o enojadas.</b>	
40	<b>Al contar una historia o algo que le ha pasado recientemente confunde el orden cronológico en el que ocurrieron las cosas.</b> Ej. Si cuenta una película, puede contar el final antes del inicio.	

- Ponga un número en la columna de la derecha según corresponda:  
**0 puntos** si La conducta se observa menos de una vez por semana (o nunca).  
**1 punto** si La conducta se observa al menos una vez por semana, pero no todos los días.  
**2 puntos** si La conducta se observa al menos una o dos veces por día.  
**3 puntos** si La conducta se observa muchas veces. Más de dos veces por día (o siempre)

41	<b>Comprende demasiado literalmente lo que se le dice.</b> Ej. Si se le pregunta "Si le costó mucho levantarse en la mañana" responde algo como "No, solo tuve que poner un pié al lado del otro cerca de la cama"	
42	<b>Si se le pregunta algo vago o casual, responde con mayor precisión de la que corresponde.</b> Ej. Se le pregunta "¿cuándo te vas de vacaciones?" Y responde "el 10 de enero del 2010" en vez de "en el verano"	
43	<b>Omite Partes Importantes de la Oración (Deja fuera el verbo "ESTAR")</b> Ej. Dice, "Mi papa trabajo" en vez de "Mi papá está en el trabajo"	
44	<b>Presenta errores en la producción del habla</b> Ej. Dice "Pelo" en vez de "Perro" o "Zapo" en vez de "Sapo"	
45	<b>Repite una pregunta, aún cuando ya se le ha dado una respuesta.</b>	
46	<b>Es vago para referirse a algo específico.</b> Ej. Dice "esa cosa" "el éste" en vez de "silla" u otra palabra	
47	<b>Muestra interés en cosas o actividades que la mayoría de las personas encuentra inusual.</b> Ej. Le interesan más las ruedas de un auto que el auto.	
48	<b>Al hablar de personas o cosas que conoce, no se preocupa si al que le habla sabe de quién o qué se trata.</b> Ej. Habla de "Juanito" sin explicar quién es Juanito.	
49	<b>Sorprende a la gente por su conocimiento de palabras inusuales y complejas.</b> Ej. Usa términos que uno espera escuchar de un adulto más que a un niño.	
50	<b>Es difícil dar sentido a lo que dice, aún cuando habla con claridad.</b>	
51	<b>Habla claramente. Incluso gente que no lo conoce le entienden.</b>	
52	<b>Reacciona bien si se le sugiere que cambie de actividad a una nueva que no le es familiar.</b>	
53	<b>Habla claramente acerca de las cosas que tiene que hacer en el futuro cercano.</b> Ej. Lo que hará mañana, en su día o sus planes para ir de vacaciones.	
54	<b>Comprende el humor expresado en la Ironía.</b> Ej. Comprende el sentido cuando alguien dice " ¡Esta bonito el día!" cuando en realidad llueve a cántaros.	
55	<b>Se comunica con oraciones largas y complejas.</b> Ej., "Ayer fui a la plaza y jugué con mis amigos"	
56	<b>Se da a entender adecuadamente a través de gestos faciales. Sus gestos faciales representan lo que él quiere decir.</b>	
57	<b>Muestra preocupación cuando otras personas están molestas.</b>	
58	<b>Habla muy bien, fluida y claramente. No comete errores de articulación del lenguaje.</b>	
59	<b>Se mantiene callado cuando otras personas están tratando de hablar o de concentrarse.</b> Ej. Se mantiene en silencio durante ocasiones formales, como asambleas del colegio o una ceremonia religiosa.	
60	<b>Se da cuenta de la necesidad de ser cortés.</b> Ej. Si se le da un regalo que no le gustó trata de actuar como si le hubiera gustado.	

Ponga un número en la columna de la derecha según corresponda:  
**0 puntos** si La conducta se observa menos de una vez por semana (o nunca).  
**1 punto** si La conducta se observa al menos una vez por semana, pero no todos los días.  
**2 puntos** si La conducta se observa al menos una o dos veces por día.  
**3 puntos** si La conducta se observa muchas veces. Más de dos veces por día (o siempre)

61	<b>Al responder una pregunta, proporciona suficiente información sin ser redundante o soberbio en su respuesta.</b>	
62	<b>Se puede tener una conversación muy placentera con él.</b>	
63	<b>Muestra Flexibilidad para adaptarse a situaciones inesperadas.</b> Ej. No se molesta si tiene planeado jugar en el computador, pero no puede porque está malo.	
64	<b>Hace uso de palabras muy complejas para referirse a conceptos generales, en vez de usar ejemplos concretos.</b> Ej. Hace uso de conceptos como “el Conocimiento” o “ Política”	
65	<b>Sonríe apropiadamente cuando se le habla. Mantiene una sonrisa social que no es exagerada.</b>	
66	<b>Hace uso de palabras categóricas, en vez de decir el nombre del objeto.</b> Ej. Se refiere a la silla, mesa, cama, como “muebles”. Se refiere a la manzana, pera o plátano como “fruta” sin hacer distinción.	
67	<b>Habla acerca de sus amigos. Muestra interés en lo que ellos hacen o dicen.</b>	
68	<b>Cuenta claramente lo que le ha ocurrido en el pasado.</b> Ej. Lo que hizo en el colegio o las cosas que pasaron en un cumpleaños.	
69	<b>Construye oraciones que usan “porque”</b> Ej. “Me dieron un premio “porque” me porté bien”	
70	<b>Cuando habla con alguien muestra real interés en lo que dicen. Se preocupa de lo que otras personas puedan pensar.</b>	

**ANEXO N°2**

*Carta de Autorización Corporación Municipal de Valparaíso*



## AUTORIZACIÓN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

LA CORPORACIÓN MUNICIPAL DE VALPARAÍSO EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN  
AUTORIZA A

NATALIA CARRIZO CARRIZO

DARLIN GODOY LÓPEZ

PIA IBARBE FIGUEROA

NATALIA VARGAS RUBILAR

RUT

18.362.902-6

18.853.950-5

19.128.931-5

17.595.558-5

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

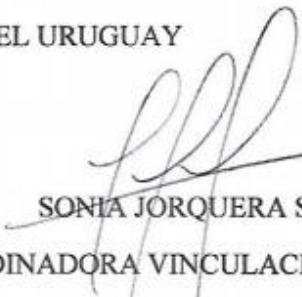
FONAUDIOLÓGÍA

PARA INICIAR SU PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

- LICEO TECNOLÓGICO ALFREDO NAZAR FERES

- ESCUELA GASPAR CABRALES

- ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY

  
 SONIA JORQUERA SOTOMAYOR  
 COORDINADORA VINCULACIÓN ESCUELA-MEDIO  
 COORDINADORA PRÁCTICAS



**ANEXO N°3**  
*Consentimiento Informado de los padres*

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

### Información para cuidadores primarios

El propósito del presente documento es solicitar su consentimiento de participación en el estudio “Descripción del perfil de desarrollo comunicativo y lingüístico obtenidos de la Aplicación del Instrumento Children’s Communication Checklist – 2 de Dorothy Bishop, a los padres de niños con TEL MIXTO entre 4 y 6 años 11 meses.” que ejecutará el investigador principal fonoaudiólogo Gabriel Olate, docente de la Escuela de Fonoaudiología de la Facultad de Medicina Universidad de Valparaíso y las estudiantes tesis de fonoaudiología: Natalia Carrizo, Darlin Godoy, Pia Ibarbe y Natalia Vargas, de dicha casa de estudio. Para que usted pueda tomar una decisión informada, le explicaremos a continuación cuáles serán los procedimientos involucrados en la ejecución de la investigación, así como en qué consistiría su participación:

1. La investigación mencionada se realizará en dependencias del establecimiento educacional del niño(a), durante el año 2018.
2. El propósito de este estudio es Describir el perfil de desarrollo lingüístico y comunicativo de niños con TEL MIXTO entre 4 y 6 años 11 meses a través del Children’s Communication Checklist – 2 de Dorothy Bishop
3. Beneficio/proyección del estudio: Entregar información nacional sobre TEL Mixto en niños entre 4 a 6.11 años por medio de la descripción de un perfil lingüístico y comunicativo, que permita valorar la opinión y percepción de cuidadores primarios.
4. Su participación es voluntaria; para ello es necesario contar con su autorización para brindarle una charla explicativa, y responder el cuestionario Children’s Communication Checklist – 2 de Dorothy Bishop versión traducida al español.
5. Cabe señalar, que el desarrollo de este cuestionario no conlleva a ningún tipo de riesgo o problema para usted o el niño.
6. Los datos obtenidos serán confidenciales, es decir, el nombre del niño(a) no será dado a conocer. Los resultados podrán ser divulgados en publicaciones de tipo académico-científicas, resguardando su identidad y la de su hijo (a) utilizando un código alfanumérico. La información obtenida podrá ser usada en alguna otra investigación, siempre y cuando el objetivo no se aleje de los propósitos de este estudio. Los resultados recabados se mantendrán archivados y almacenados en carpetas ubicadas en la oficina del investigador principal en la Escuela de Fonoaudiología, Universidad de Valparaíso, calle Angamos #655, Reñaca, Viña del Mar.
7. No recibirá remuneración alguna por su participación, en este estudio y tampoco tendrá que asumir gasto alguno por la evaluación aplicada.
8. Usted tiene derecho a manifestar sus dudas al investigador principal Gabriel Olate, en su teléfono número: +56976672014 y/o al correo electrónico: gabeolate@gmail.com, en cualquier momento de la investigación.
9. Usted puede retirarse del estudio en cualquier momento si lo considera necesario; su eventual retiro no lo perjudicará en caso alguno.
10. Los resultados serán expuestos en el seminario de tesis de los alumnos mencionados anteriormente, con una copia impresa y almacenada en la biblioteca de la Facultad de Medicina de la Universidad de Valparaíso. La tesis podrá ser utilizada sólo con fines académicos o investigativos posteriormente. Sin embargo, la identidad de los participantes no será revelada ni divulgada en ninguno de los medios.
11. Esta investigación ha sido evaluada y aprobada por el Comité de Bioética en Investigación de la Facultad de Medicina, de la Universidad de Valparaíso. Si usted lo requiriere, en caso de tener alguna duda acerca de este estudio o respecto de sus derechos como participante en esta investigación, podrá contactar a alguno de sus integrantes a través de su secretaria administrativa, Srta Mariel Vásquez, en el teléfono 322603002 o en el mail: [etica.facultadmedicina@uv.cl](mailto:etica.facultadmedicina@uv.cl).

## ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

### Información Cuidadores Primarios

Yo,..... (Nombre y apellidos), RUT..... (Dígitos numéricos), DECLARO que el investigador principal, académico de la Universidad de Valparaíso, fonoaudiólogo Gabriel Olate y los estudiantes tesistas de la escuela de Fonoaudiología de esta Casa de Estudios, ubicada en la calle Angamos #655 Reñaca de la ciudad de Viña del Mar, Natalia Carrizo, Darlín Godoy, Pia Ibarbe y Natalia Vargas, me han informado en forma completa en qué consiste la investigación "Descripción del perfil de desarrollo comunicativo y lingüístico obtenidos de la Aplicación del Instrumento Children's Communication Checklist - 2 de Dorothy Bishop, a los padres de niños con TEL MIXTO entre 4 y 6 años 11 meses" en dependencias de .....(nombre establecimiento educacional) señalado; así como, cuáles son los procedimientos a los que será sometida la información que entregaré, y en qué consistirá mi participación. De acuerdo a lo explicado en el Consentimiento Informado, del que recibí una copia, entiendo que el propósito de este estudio es describir el perfil de desarrollo lingüístico y comunicativo de niños con TEL MIXTO entre 4 y 6 años 11 meses a través del Children's Communication Checklist - 2 de Dorothy Bishop; que por ello es necesario que cuente con mi autorización para realizar el cuestionario, que se realizará durante el presente año; que la evaluación inicia con una breve charla explicativa y luego se responderá un cuestionario con una duración máxima de 30 minutos); que los resultados podrán ser divulgados en publicaciones de tipo académico-científicas, resguardando mi identidad y la del niño, utilizando un código alfanumérico y la información obtenida podrá ser usada en alguna otra investigación, siempre y cuando el objetivo no se aleje de los propósitos de este estudio; que los resultados recabados se mantendrán archivados y almacenados en carpetas ubicadas en la oficina del investigador principal en la Escuela de Fonoaudiología, Universidad de Valparaíso, calle Angamos #655, Reñaca, Viña del Mar); que no recibiré remuneración alguna por mi participación en este estudio y tampoco tendré que asumir gasto alguno por la acción realizada. Asimismo, he tenido la oportunidad de hacer preguntas y aclarar todas mis dudas con el investigador. Entiendo que poseo el derecho de revocar mi consentimiento sin que esta decisión pueda ocasionarme algún perjuicio.

De acuerdo a lo declarado por mí en este documento, firmo aceptando voluntariamente mi participación) en esta investigación. Recibo una copia completa de este documento.

\_\_\_\_\_  
Nombre y Firma Participante

C.I.:

Fecha:

\_\_\_\_\_  
Nombre y Firma Investigador Principal

C.I.:

Fecha:

\_\_\_\_\_  
Nombre y Firma Director del Establecimiento o su Delegado

C.I.:

Fecha:

Valparaíso,.....de ..... de 2018