



FACULTAD DE MEDICINA

ESCUELA DE

FONOAUDIOLOGÍA

**PATRONES FONOLÓGICOS DE NIÑOS CHILENOS DE ENTRE 6.0 Y
6.11 AÑOS CON DESARROLLO FONOLÓGICO PROLONGADO EN
COLEGIOS PARTICULARES SUBVENCIONADOS DE LA PROVINCIA
DE VALPARAÍSO**

Seminario de investigación para Optar al Grado de Licenciado
en Fonoaudiología

Autora

Denisse Pérez Herrera

Coautoras

Josefa Aros Cuevas

Constanza Caro Galarce

Mariela Puelles Osorio

Nicole Vargas Núñez

Javiera Zúñiga Riquelme

Viña del Mar - Chile, 2018

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar agradecemos a la Dra. Denisse Pérez, nuestra profesora guía, por el apoyo académico, emocional y financiero otorgado a lo largo de todo el proceso investigativo como tesoreras y futuras profesionales. A nuestras familias por entregar apoyo y contención en las situaciones difíciles, fueron ellos quienes soportaron nuestros momentos de ansiedad y frustración. Por último, al equipo conformado por las investigadoras quienes debimos superar nuestras propias habilidades y dificultades para poder concluir favorablemente este largo proceso. Es parte del trabajo en grupo aprender a convivir con las diferencias, respetarnos y superarlo, lo cual además de formarnos como profesionales nos hace mejores personas.

Josefa Aros, Constanza Caro, Mariela Puelles, Nicole Vargas y Javiera Zúñiga.

ÍNDICE

RESUMEN	4
I. INTRODUCCIÓN	5
II. MARCO TEÓRICO	7
2.1. Fonología	7
2.2 Unidades suprasegmentales	8
2.3 Adquisición fonológica típica	11
2.3.1 Adquisición de Unidades Suprasegmentales	11
2.3.2. Adquisición de Unidades Segmentales	13
3. Teorías de adquisición fonológica	15
3.1. Teoría generativa	16
3.2. Teoría no lineal	17
4. Desarrollo Fonológico Prolongado (DFP)	19
4.1. Características DFP	19
4.2. Investigaciones actuales sobre DFP	21
4.2.1. Investigación en chino mandarín	21
4.2.2. Investigación en alemán	22
4.2.3. Investigación en canadiense	23
4.2.4. Investigaciones en español	24
III. METODOLOGÍA	28
3.1 Planteamiento del problema	28
3.1.1 Pregunta de investigación	28
3.1.2 Objetivo del proyecto	28
3.1.3 Justificación	28
3.1.4 Viabilidad del estudio	29
3.1.5 Deficiencias en el conocimiento del estudio	30
3.2 Objetivos	30
3.2.1 Objetivo general	30
3.2.2 Objetivos específicos	30
3.3 Tipo de estudio	31
3.3.1 Enfoque	31

3.3.2	Alcance del estudio	31
3.3.3	Diseño del estudio	31
3.4	Población	32
3.5	Muestra	32
3.5.1	Tipo de muestreo y diseños de las muestras	32
3.5.2	Tamaño de la muestra	33
3.5.3	Criterios de selección de la muestra	33
3.6	Operacionalización de variables	34
3.7	Instrumentos	35
3.7.1	Instrumentos de selección de la muestra	35
3.7.2	Instrumentos de evaluación para lograr los objetivos	36
3.8	Técnicas de obtención de la información	37
3.9	Procedimientos	37
3.10	Materiales	38
IV.	RESULTADOS	39
4.1	Porcentajes por sujeto respecto a WWM – WSM - acento	39
4.2	Porcentajes de aciertos y errores respecto a WWM – WSM - acento	40
4.2.1	WWM (Whole Word Match o Coincidencia de la Palabra Completa)	40
4.2.2	WSM (Word Shape Match o Coincidencia de Estructura de la Palabra)	42
4.2.3	Acento	45
V.	DISCUSIÓN	49
4.1	Adquisición Fonológica Típica	49
4.2	Desarrollo Fonológico Prolongado (DFP)	51
VI.	CONCLUSIONES	54
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
	ANEXOS	62

RESUMEN

La siguiente investigación se realizó con el objetivo de describir los patrones fonológicos de niños y niñas chilenos de entre 6.0 y 6.11 años con Desarrollo Fonológico Prolongado (DFP) bajo el enfoque de la Teoría No Lineal. La muestra incluyó seis infantes pertenecientes a colegios particulares subvencionados de la provincia de Valparaíso, quienes fueron evaluados mediante la Lista de Palabras del Español (Bernhardt, M. & cols. 2012). Se analizaron los elementos suprasegmentales de estructura silábica, a través de las medidas Word Whole Match y Word Shape Match, y el patrón acentual. Los resultados indicaron que para la medida Word Whole Match el grupo alcanzó un 83% de acierto, mientras que para el Word Shape Match lograron un 89.3%. Por su parte, para el patrón acentual el porcentaje de producción correcta fue de 99.5%. Lo anterior permitió concluir que los niños con Desarrollo Fonológico Prolongado, del rango etario estudiado, se comportan lingüísticamente similar a los infantes con desarrollo típico de menor edad. Así, se reafirmó que esta alteración es un desfase de la adquisición fonológica típica.

Esta investigación, constituye un aporte al conocimiento sobre el DFP, siendo la primera a nivel nacional que abarca niños con esta dificultad en etapa escolar. Por otro lado, cabe destacar que se presentaron ciertas limitaciones que imposibilitaron la generalización de los resultados, tales como el idioma de las indagaciones previas, el rango etario y el tamaño de la muestra. Por ende, se propone continuar con las líneas investigativas que permitan enriquecer el conocimiento sobre el Desarrollo Fonológico Prolongado en etapas de alfabetización y así, crear programas de intervención oportunos y adecuados a las características de este cuadro.

I. INTRODUCCIÓN

El lenguaje constituye una forma de representar ideas, vivencias, pensamientos, emociones, permitiendo así la interacción con otros entes sociales, ya sea a través del habla, la escritura u otros signos convencionales (Sapir, 1921). Este sistema de comunicación contempla dos modalidades, una expresiva y otra comprensiva. De igual forma, el lenguaje se compone de cinco niveles, entre ellos se encuentra la fonología, en la cual se centrará la presente investigación.

“La fonología es un componente lingüístico, que bajo el enfoque de la Teoría No Lineal, se encarga del estudio de los elementos segmentales y suprasegmentales de una lengua para transmitir significados” (RAE, 2011). El sistema vocálico y consonántico constituyen las unidades segmentales, por otro lado, las unidades suprasegmentales se componen del acento, la entonación, el ritmo y la estructura silábica. Todos estos elementos se adquieren en un periodo crítico del desarrollo que ocurre durante la primera infancia. Cuando este proceso adquisitivo se desplaza en el tiempo genera un Desarrollo Fonológico Prolongado (DFP).

El objetivo de esta investigación es realizar una descripción detallada de los patrones fonológicos de niños chilenos de entre 6.0 y 6.11 años con DFP de colegios particulares subvencionados de la provincia de Valparaíso. Lo anterior surge en respuesta a la escasa existencia de estudios nacionales e internacionales que aborden los procesos de adquisición de los infantes con DFP. Por ende, se llevó a cabo un análisis descriptivo de los elementos suprasegmentales de cada sujeto, a través del estudio de las medidas de Whole Word Match (WWM) o coincidencia de la palabra correcta, Word Shape Match (WSM) o coincidencia de la estructura de la palabra y patrones acentuales.

La siguiente investigación se compone, en primer lugar, del marco teórico, el cual sienta las bases descriptivas y conceptuales sobre la temática abordada. En segundo lugar, el marco metodológico en el que se detallan los procedimientos investigativos. En tercer lugar, se plasman los resultados obtenidos tras el análisis de la muestra. En cuarto lugar, se lleva a cabo la discusión, en donde se comparan los resultados con las bases teóricas que se

encuentran en el apartado II. Finalmente, se establecen las conclusiones que se extraen del presente estudio.

II. MARCO TEÓRICO

El Desarrollo Fonológico Prolongado (DFP) se evidencia de forma temprana en niños que están próximos al ingreso escolar. Este afecta el aprendizaje, la lecto-escritura y otros procesos de adquisición (Pérez, 2013). De esta forma, en el siguiente apartado se abordan los conceptos principales que sustentan el enfoque del presente estudio. En primer lugar, se expone el concepto de fonología, las unidades suprasegmentales que componen dicha dimensión del lenguaje y su adquisición típica. En segundo lugar, se exhiben las teorías de adquisición, específicamente, la teoría generativa y la no lineal. Por último, se desarrolla el concepto de DFP, sus características y las investigaciones actuales al respecto.

2.1. Fonología

La Real Academia de la Lengua Española (RAE) plantea que “la fonología se define como la rama de la lingüística que estudia cómo se estructuran los segmentos y los elementos suprasegmentales de una lengua para transmitir significados” (RAE, 2011, p. 54). Alarcos (1950), por su parte, refiere que esta área se ocupa del análisis de la función de los constituyentes fónicos de las lenguas, es decir, analiza los sonidos contemplando su rol en el lenguaje y su utilización para formar signos lingüísticos. Para D'introno, Del Teso y Weston (2010) uno de los objetivos abordados en la fonología es la búsqueda y el estudio de las modalidades construidas a partir de un inventario finito de componentes, los cuales corresponden a representaciones mentales con valor diferencial o contrastivo, capaces de distinguir significados en la lengua y los procesos que se generan en la cadena hablada.

Los estudios de la Fonología se relacionan tradicionalmente con las investigaciones en Fonética, no obstante, ambas disciplinas presentan objetos de estudios diversos. Por una parte, la Fonética examina los aspectos físicos del habla y sus componentes sonoros, por otra, la Fonología se ocupa de la estructura de estos componentes (RAE, 2011). Ambas ramas científicas han tratado las unidades fonéticas y fonológicas tanto en sus aspectos segmentales como en los suprasegmentales (RAE, 2011). Estos últimos serán

descritos en el siguiente apartado.

2.2 Unidades suprasegmentales

En una secuencia de habla se superponen los rasgos fónicos con los aspectos prosódicos, a los cuales se les denomina elementos suprasegmentales (Alarcos, 1950). Estas unidades suprasegmentales son:

- **Entonación:** “Es un movimiento melódico con el que se pronuncian los enunciados y fonéticamente constituye la suma de un conjunto de variaciones en el tono, la duración y la intensidad del sonido. Desde el punto de vista fonológico, la entonación expresa contenidos gramaticales, sistemáticos, a los que hay que sumar en cada acto de comunicación valores pragmáticos de carácter paragramatical o afectivo” (RAE, 2011, p. 435). Así mismo, Quilis (2010) define la entonación como “la función lingüísticamente significativa, socialmente representativa e individualmente expresiva de la frecuencia del fundamental en el nivel de la oración” (Quilis, 2010, p.77).
- **Ritmo:** “La sensación perceptiva producida por la organización y agrupación de los elementos prominentes de un enunciado en intervalos temporales regulares” (RAE, 2011, p.444). Esta unidad varía dependiendo de factores como el uso de sílabas y de su característica de tónica o átona (Reyes, 2007). Debido a esta característica es que Almeida (1993) decide clasificarlas en dos grupos distintos: acentual y silábica.
- **Sílaba:** “Es la unidad estructural que actúa como principio organizador de la lengua. Se compone de un conjunto de segmentos sucesivos agrupados en torno al segmento de máxima sonoridad o de máxima abertura oral. Este segmento constituye su núcleo y, en español, es siempre vocálico” (RAE

2011, p.283). Al respecto, Quilis (2010) refiere que los sonidos próximos al núcleo forman dos márgenes; aquellos que adquieren una posición anterior a éste, nominado *ataque*, o aquellos que pueden situarse en una posición posterior, denominado *coda*. A su vez, el núcleo y la coda pueden agruparse en un único constituyente llamado *rima silábica*.

De acuerdo a la RAE (2011), el elemento imprescindible para conformar la estructura de la sílaba es la vocal silábica, de modo que pueden existir sílabas conformadas solamente por una vocal. Para D'introno y cols "la sílaba es segmento sonoro caracterizada por el acento" (2010, p.129).

- **Acento:** "El acento se asocia siempre a una sílaba y se puede caracterizar como el mayor grado de prominencia con el que se pronuncia una sílaba determinada con respecto a las otras sílabas de la misma palabra o con respecto al grupo acentual del que forma parte" (RAE, 2011, p.355). Para Hernández (2016) el acento es la sensación perceptiva encargada de realizar contraste entre sílabas fuertes (tónicas) y sílabas débiles (átonas). Esto quiere decir, que hace a las sílabas tónicas más agudas, más largas o más fuertes, mediante la modulación del tono, la duración y la intensidad.

Según Alarcos (1950) en el español, el acento es distintivo, ya que sirve para diferenciar significados; es libre, pues, no tiene una posición fija dentro de la palabra, en contraste con el francés en donde el acento recae siempre en la última sílaba. En relación a lo anterior, la RAE (2011) propone el principio de "la ventana de las tres sílabas", la cual determina la existencia de tres posiciones acentuales básicas del español y las clasifica en agudas u oxítonas, acentuadas en la última sílaba; graves, en la penúltima sílaba; y esdrújulas, en la antepenúltima sílaba.

En el contexto de la presente investigación, el análisis de las unidades suprasegmentales, específicamente la sílaba y el acento, se efectuará empleando medidas

determinadas, las que describirán los patrones fonológicos de los niños que componen la muestra. Por una parte, la sílaba se estudiará calculando WWM (Whole Word Match) o coincidencia de la palabra completa y WSM (Word Shape Match) o coincidencia de la estructura de la palabra. Ambas unidades serán establecidas en porcentajes. Por otra parte, el acento se analizará a través de la medida de patrones acentuales.

Vergara, en el año 2014, realizó un estudio empleando las medidas WWM y WSM en una muestra compuesta por niños de 3.0 a 5.11 años que residían en la ciudad de Puerto Montt, Chile. Si bien, esta investigación excluye la población del presente estudio, es el referente más cercano en cuanto al análisis de unidades suprasegmentales en Chile y un precedente a considerar por los resultados obtenidos. Estos se detallan a continuación:

- Respecto a la medida WWM en primer lugar, los niños de 3 años consiguieron una media de 60.2% con una desviación típica de 16.6%. En segundo lugar, el grupo de niños de 4 años alcanzó una media de 56.2% y una desviación típica de 16.8%. Por último, los niños de 5 años obtuvieron una media de 82.5% y una desviación típica de 5.2%. Este último tramo de edad no solo presenta la media más alta, sino que también una menor variabilidad que los otros dos intervalos (Vergara, 2014).
- Al aplicar el WSM, Vergara (2014) descubrió que el grupo de 3 años alcanzó una media de 80.3% y una desviación típica de 9.7%. El grupo de 4 años tuvo una media de 80.1% y una desviación típica de 10.8%. Por último, el grupo de niños de 5 años logró una media de 90.7% y una desviación típica de 4.7%. De igual manera, el último grupo señalado obtuvo el mejor desempeño en relación con los demás.
- En relación al patrón acentual en el grupo de 3 años, Vergara (2014) observó un 97.7% de aciertos y un 2.3% de errores. En segundo lugar, a los 4 años, evidenció un 96.9% de aciertos y un 3.1% de errores. En tercer y último lugar, en el rango etario de 5 años, vislumbró un 99.4% de respuestas correctas y 0.6%, de incorrectas. De acuerdo a esta información, el autor establece que a los 5 años los niños logran el patrón acentual adecuado, acercándose al modelo del adulto.

En base a los datos expuestos y la investigación efectuada por Vergara (2014), es posible concluir que tanto el elemento suprasegmental de la sílaba como el acento mejoran con la edad. Este proceso de adquisición fonológica se concreta a través de una secuencia de ciertos hitos que pueden variar durante el desarrollo infantil.

2.3 Adquisición fonológica típica

En el año 2000, Clemente planteó que “El lenguaje es uno de los componentes infantiles con más variabilidad en su desarrollo” (Clemente, 2000, p.171). Los diferentes hábitos comunicativos y modelos lingüísticos de referencia, manejados a nivel sociocultural por los hablantes, afectan la adquisición del lenguaje. Así, los niños aprendices que pertenecen a grupos sociales distintos, demuestran ejecuciones lingüísticas disímiles entre sí. No obstante, a pesar de esta diversidad es posible establecer procesos de adquisición fonológica típica.

Los procesos de adquisición fonológica típica han sido abordados desde la perspectiva de diversos autores, tales como Saceda (2005), Tapia (2003), Acosta, Ramos y León (1998), entre otros. Sin embargo, se organizará la información de acuerdo al enfoque de la Teoría No Lineal en el cual se basa esta investigación. Esta teoría señala que la adquisición fonológica consiste en el desarrollo de los elementos suprasegmentales (estructura silábica y acento) y segmentales de la lengua (Pérez, 2013). A continuación, se detallan los procesos de adquisición de estas dos unidades.

2.3.1 Adquisición de Unidades Suprasegmentales

Respecto a la adquisición de la estructura silábica, Saceda (2005) refiere que los infantes de nacionalidad española adquieren primero las sílabas sin ataque (V) y (VC); luego, los diptongos decrecientes (VV) y finalmente, las codas. Para Ciccía y cols. (2009) el periodo más sensible para la adquisición de los patrones silábicos del castellano se da entre los 2.6 años a 3.6 años, cuando se asemeja el habla infantil al habla adulta. En este periodo,

se evidencia elisión de inicio y final de sílaba, elisión de sílaba átona, reducción de grupo consonántico y monoptongación (Ciccia & cols, 2009).

Tapia (2003) declara que la adquisición de las estructuras silábicas comienza desde los 3 a los 5 años y se lleva a cabo a través de tres hitos cronológicos, los cuales se podrán visualizar en la Tabla 1. El orden de adquisición de estos es de carácter acumulativo, es decir, cada hito cronológico incluye las adquisiciones previas (Tapia, 2003). Finalmente, Acosta, Ramos y León (1998) concluyen que a la edad entre los 6 y 7 años los niños ya son capaces de dominar definitivamente la fonología del castellano.

Tabla 1. *Tabla sobre hitos cronológicos de adquisición estructura silábicas*

Hitos	Segmento	Tipos silábicos
Primer Hito	(V) (C-)	(V) (CV)
Segundo Hito	(-C)	(VC) (CVC)
Tercer hito	(CC-)	(CCV) (CCVC)

Fuente: Pérez D., Cuevas J., Caro C., Puelles M., Vargas N., & Zúñiga J. (2018) Tabla elaborada con información extraída de Tapia, 2003.

En cuanto a la adquisición temprana del patrón acentual, Kehoe y Stoel-Gammon (1997) refieren que estos se van adquiriendo a medida que los niños afianzan las reglas de estructura de las palabras. Primero, se adquiere la forma más común del español: la estructura consonante vocal (CV), mientras que las más complejas, como por ejemplo vocal-consonante- vocal (VCV), son simplificadas al patrón CV. Astruc, Payne, Post, Prieto y Vanrell (2012) profundizan la adquisición temprana del patrón acentual, afirmando que más allá de la existencia de un patrón universal, esta estaría dada por la frecuencia de la sílaba y la estructura de la palabra prosódica de la lengua de su entorno.

Kehoe y Stoel-Gammon (1997) investigaron el uso de estructuras de acentuación en niños españoles, ingleses y catalanes. Así, observaron que niños hablantes de español,

utilizan un mayor número de estructuras simples (C) y (CV) que niños de habla inglesa o catalán. A partir de este estudio, se señala que desde los 2 años, los infantes españoles producen un mayor número de palabras multisilábicas, y en general, emiten un mayor número de palabras prosódicas complejas. Además, Vergara (2014) señala que los niños presentan menos errores en la producción del acento de palabras esdrújulas, graves y monosílabas en comparación con los de palabras agudas. De esta forma, Kehoe y Stoel-Gammon (1997) concluyen que el acento ya está totalmente adquirido a los 4 años.

2.3.2. Adquisición de Unidades Segmentales

Las unidades segmentales están compuestas por fonemas vocálicos y consonánticos. La adquisición de estos elementos comienza cuando se logran las distinciones entre ambas unidades. A partir de este punto, el niño realiza un proceso continuo de desarrollo (Aceña, 1996).

En cuanto a la adquisición del sistema vocálico, Aceña (1996) afirma que la aparición de los fonemas: /a/, /e/, /i/, /o/, /u/; está determinada por las características de recurrencia y energía acústica que estos poseen. Así, el fonema vocálico más enérgico, que en todas las lenguas es /a/ y que a su vez es el más abierto, se opone a los fonemas de energía más difusa como son /i/ - /u/. Por esto, en el español aparece en primera instancia la vocal /a/, en segundo lugar, producto de su frecuencia de uso, aparece la /e/, contrastando en el eje de la sonoridad de su antecesora. En tercer lugar, le sigue los fonemas /i/ - /u/, cuya recurrencia es regular a pesar de que poseen menor cantidad de energía acústica. Finalmente, se consolida el sistema vocálico con la adquisición de /o/. El detalle en cuanto a las edades de adquisición se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2. *Adquisición de fonemas vocálicos por edad*

<i>Fonemas vocálicos</i>	<i>Tiempo de iniciación</i>	
/a/	12	meses
/e/	12-14	"
/i/	12-14	"
/u/	13-15	"
/o/	15-20	"

Fuente: Aceña, J. (1996). Adquisición y desarrollo del nivel fonológico: intervención didáctica en retrasos y trastornos fonológicos y fonéticos. 1. *Revista Didáctica*, 8, 23.

Por otro lado, según Aceña (1996), la adquisición del sistema consonántico se inicia entre los 12 y 20 meses de edad con la aparición de los fonemas /p/, /m/, /b/, /t/, /n/, /d/, /k/, /ñ/, /g/. La presentación de estos dependerá de la inclinación en el eje de tonalidad de cada individuo. De esta forma, si el niño tiene mayor inclinación hacia los agudos, aparecerán en primera instancia /t/ y /n/, en cambio, si existe una mayor inclinación hacia los graves, se producirán primero las consonantes /p/ y /m/. Posteriormente, continúa su desarrollo, según rasgos distintivos, comenzando a emitir fonemas fricativos /s/, /f/, /j/, /y/, luego los líquidos /l/, /r/, /rr/ y al final del proceso, el fonema africado /ch/ (Aceña, 1996). Respecto a la población chilena, Vivar y León (2009) realizaron un estudio acerca de la adquisición del sistema fonético fonológico en un grupo de niños de entre 3.0 años y 5.11 años, en donde se visualiza el desarrollo probabilístico de los elementos segmentales y consonánticos. Los resultados obtenidos se visualizan en la Tabla 3.

Tabla 3. *Desarrollo fonético-fonológico en niños chilenos por edad*

Ajuste porcentual	I Grupo 3, 0 - 3, 5 años	II Grupo 3, 6 - 3, 11 años	III Grupo 4, 0 -4, 5 años	IV Grupo 4, 5 -4, 11 años	V Grupo 5, 0 -5, 5 años	VI Grupo 5, 5 -5, 11 años
100%	/p/ /t/ /m/	/b/ /p/ /t/ /m/ /n/ /ɲ/	/b/ /j/ /p/ /t/ /k/ /m/ /n/ /ɲ/	/b/ /j/ /p/ /t/ /k/ /m/ /n/ /ɲ/ /l/	/b/ /d/ /j/ /p/ /t/ /k/ /m/ /n/ /ɲ/ /r/ /l/	/b/ /d/ /j/ /g/ /p/ /t/ /k/ /m/ /n/ /ɲ/ /r/ /l/
90%	/b/ /j/ /ɲ/	/j/ /l/	/d/ /g/ /ɲ/ /r/ /l/	/d/ /g/ /ɲ/ /r/ /l/	/g/ /ɲ/ /r/ /l/	/ɲ/ /s/ /r/ /l/
80%	/g/ /ɲ/ /k/ /f/ /x/ /n/ /l/	/d/ /g/ /ɲ/ /r/ /x/ /r/	/f/ /s/ /x/	/s/ /x/	/s/ /x/	/x/ /r/
70%	/d/ /r/	/r/	/r/	/r/	/r/	
60%	/s/	/s/				
50%						
40%						
30%	/r/					

Fuente: Vivar, P. & León, H. (2009). Desarrollo fonológico-fonético en un grupo de niños entre 3 y 5,11 años. *Revista CEFAC*, 11, 190-198.

Cabe señalar que el proceso de adquisición, a pesar de seguir un patrón universal con hitos que se replican en la mayoría de los menores, depende de la influencia que tiene el ambiente en la forma y en el tiempo de aparición (Saceda, 2005). Existen diferentes teorías que explican la génesis de este proceso, el cual requiere de variados aportes teóricos que combinados permitan elaborar metodologías experimentales confiables, con el fin de conocer la adquisición fonético-fonológica de los niños (Vivar y León, 2007).

3. Teorías de adquisición fonológica

Las teorías de adquisición buscan explicar cómo los niños distinguen, agrupan y separan los sonidos lingüísticos, es decir, la organización de las formas sonoras, con el fin de percibir los sonidos y otorgarles un significado. Cualquiera sea el enfoque de las teorías, han de considerar las diferencias individuales y la incidencia de cada lengua con sus propias características estructurales y las frecuencias correspondientes a su uso. La relevancia de

estas teorías radica en la posibilidad de plantear aspectos evolutivos de los niños y describir su desarrollo a lo largo del tiempo (Serra & cols., 2013).

Serra y cols (2013) plantean la dificultad de que una teoría explique de forma completa un fenómeno o nivel de procesamiento reside en la complejidad de este. Estos autores proponen que la problemática yace en la falta de consenso entre los científicos, en el caso de la fonología, acerca de cuáles son las primeras unidades de percepción y de procesamiento. A su vez, se debe establecer cuál es el trabajo mental que se debe aplicar para conseguir las transformaciones y adquirir estos elementos. A raíz de esto, surgen diversas teorías que explican la adquisición fonológica, algunas de ellas son la teoría de la fonología generativa y la teoría de la fonología no lineal.

3.1. Teoría generativa

La obra más representativa de la teoría generativa es *The sound pattern of English* de Noam Chomsky y Morris Halle en 1968. En ella, se reconocen tres tipos de representación fonológica: la representación léxica de cada morfema, la representación fonológica sistemática y la representación fonética sistemática. La primera se encuentra integrada en la lista general de las representaciones léxicas de los morfemas conocidos por el hablante, mientras que la segunda viene a coincidir con la anterior, pero añade que las matrices que representan a los segmentos contienen rasgos distintivos y redundantes. Por último, la representación fonética sistemática es detallada desde el punto de vista de la fonética, y por ello, cercana a la pronunciación real (Chomsky & Halle, 1968).

Desde otra perspectiva, Hernando (2007) establece que la fonología generativa tiene dos componentes: el representativo y el derivativo. El componente más importante, según el investigador, es el derivativo, el cual se basa en la noción de proceso o regla fonológica que se encarga de relacionar representaciones de diferente naturaleza. Otra forma de entender la fonología generativa ha sido propuesta por D'introno y cols (2010) quienes señalan que esta se divide en tres periodos. El primero es el transformacional; el segundo, el de las representaciones, condiciones y parámetros; y el tercero, comienza a mitad de los años 80,

en donde las representaciones y derivaciones pierden importancia, mientras que las condiciones adquieren una posición central en la teoría (D'introno & cols, 2010).

Como afirma Vivanco (1976), la fonología generativa, fundamentalmente, se ocupa de la formulación de reglas fonológicas que son parte del conocimiento sistemático de los rasgos de un sonido específico en un contexto determinado. A partir de allí, los problemas que acaparan la atención de los especialistas son los concernientes a la naturaleza de estas reglas. Esto implica la notación con la que deben expresarse y el orden en que se aplican para producir los resultados fonéticos deseados (Hernando, 2007).

3.2. Teoría no lineal

Según Rello (2007), “esta teoría nace a raíz de la necesidad de resolver uno de los puntos más débiles de la fonología generativa: su linealidad, la cual resultaba insatisfactoria, ya que no contempla la complejidad estructural de algunas representaciones” (Rello, 2007, p.19). Debido a lo anterior, la teoría no lineal incluye unidades como la sílaba y el pie; estructuras que no eran consideradas en otras teorías de tipo más lineal. A partir de este punto, en la década de los 80 y 90, nacen dos variantes de la fonología no lineal: La fonología autosegmental y la fonología métrica, de las cuales han surgido otras unidades fonológicas como el segmento, la mora, el afixo y la palabra (Rello, 2007).

Entre los modelos del enfoque de la fonología no lineal destacan:

- **Fonología Léxica:** Planteada por Mohanan (1986) en *The Theory of lexical Phonology*. Propone la relación entre la morfología y la fonología para la construcción de palabras, es decir, los procesos morfológicos se vinculan con los fonológicos en los distintos niveles o estratos previamente establecidos en el módulo léxico. Desde allí las reglas que gobiernan los procesos operan cíclicamente, pues primero actúan sobre la raíz de la palabra y luego, sobre los afixos más cercanos a ella. El resultado de todas estas aplicaciones concluye en una representación léxica preparada para ser insertada en la

estructura sintáctica (Gil Fernández, 2000).

- **Fonología Autosegmental:** Deriva de la teoría generativa, pero se enfoca en la jerarquización de las propiedades distintivas de los fonemas (Gutiérrez, 2009). Fue propuesta por Goldsmith en 1976, planteando la existencia de diferentes niveles o planos paralelos y autónomos, que se relacionan mediante líneas de asociación, con la nasalidad, la articulación, elementos V [-cons.] y elementos C [+cons] para la formación de la estructura prosódica del enunciado (Hernando 2007).
- **Fonología Métrica:** Con frecuencia recibe la denominación de fonología prosódica. Es propuesta por Selkirk en 1980 y desde ella se afirma que el acento es una propiedad de la rima silábica. La prominencia del acento está estructurada de forma jerárquica y no lineal, es decir, en unidades organizadas de acuerdo a la progresión: sílaba, pie, palabra fonológica, sintagma fonológico, sintagma entonativo y enunciado fonológico (Hernando 2007).

En síntesis, la Teoría No Lineal estudia la fonología en capas, estratos o niveles, los cuales son autónomos y al mismo tiempo pueden estar unidos entre sí mediante reglas de asociación (Rello, 2007). Lo anterior, permite explicar los fenómenos que subyacen a la estructura silábica y al acento como elementos independientes, que a su vez, se relacionan entre sí. Es por esto que la presente investigación se ampara bajo este enfoque, ya que, admite la interpretación de las características involucradas en la evolución de niños con Desarrollo Fonológico Prolongado (DFP).

4. Desarrollo Fonológico Prolongado (DFP)

El desarrollo típico es un proceso de adquisición continuo de diferentes niveles de interacción de estructuras fonológicas (Bernhardt & cols.; Stemberger, 1998). Estas estructuras son dependientes de factores biológicos y ambientales que inciden tanto, en el desarrollo neurológico (Rvachew & cols.; Brosseau - Lapre, 2012); como en la extensión y la persistencia de patrones de restricción de los componentes fonológicos. Si alguno de estos factores mencionados afecta el desarrollo de este nivel del lenguaje, se producirá la alteración conocida como Desarrollo Fonológico Prolongado (DFP).

El concepto Desarrollo Fonológico Prolongado (DFP) fue acuñado por Bernhardt y Stemberger en 1998 (en inglés Protracted Phonological Development -PPD-). Estos autores modificaron el término original de Dodd (1995) denominado “Desarrollo Fonológico Retrasado”, otorgándole un enfoque centrado en la normalidad más que en el déficit de la alteración. Por consiguiente, el DFP hace referencia a aquellos niños que mantienen sus errores de producción fonológica más allá del tiempo esperado según su edad cronológica (Bernhardt & Stemberger, 1998). Así mismo, Dubasik e Ingram (2013) emplean este término para describir a niños que tienen un retraso en el desarrollo del lenguaje con un habla altamente ininteligible.

4.1. Características DFP

El Desarrollo Fonológico Prolongado implica que los patrones fonológicos típicos persisten en el tiempo, más allá de la edad esperada, disminuyendo de forma significativa la inteligibilidad del habla y, por consiguiente, afectando su producción (Bernhardt & cols.; Zhao, 2010). El estudio de Shriberg y cols (1999) señala que existen factores de riesgo asociados al sexo, pues DFP es más prevalente en varones, cuyos entornos familiares cuentan con antecedentes del trastorno, desventajas socioeconómicas y escasa educación. Esto a su vez, puede coexistir con otras dificultades como diferencias anatómicas, sensitivas, motoras y genéticas (Campbell & cols., 2003).

Los niños con DFP tienen un habla característicamente ininteligible. En niños con desarrollo típico, la inteligibilidad es de un 95%, en contraste con infantes que presentan DFP, en donde su inteligibilidad oscila entre un 10% y un 25% en contextos conocidos con un oyente desconocido. Este porcentaje resulta ser significativamente más bajo que lo esperado en un infante sin trastorno (Dubasik & Ingram, 2013).

Con respecto al ámbito comportamental, los menores son visiblemente más desorganizados en comparación con niños de su misma edad, por lo que requieren de una intervención clínica posterior al ingreso al sistema preescolar, pues presentan riesgo en el proceso de aprendizaje académico (Dubasik & Ingram 2013). La intervención para el DFP puede ser relativamente efectiva a corto plazo (Baker, 2010; Law, Garrett & Nye, 2009), sin embargo y a pesar de los avances logrados, esta no alcanza el máximo potencial deseado por los usuarios afectados (Gierut, 1998).

Sí el habla no se normaliza mediante la intervención precoz, los niños con un historial de Desarrollo Fonológico Prolongado corren un mayor riesgo de dificultades con la adquisición de habilidades de lectoescritura (Leitão y Fletcher, 2004; Rvachew, Chiang y Evans, 2007). Defior (1991) plantea que existe una conexión entre la adquisición de la lectoescritura y la capacidad de procesamiento fonológico del lenguaje, el cual se encuentra alterado en los niños con DFP. En lo anterior radica la necesidad de continuar investigando e innovando métodos de evaluación y tratamiento para maximizar el potencial de éxito, tanto para la producción del habla como para las habilidades relacionadas con la alfabetización.

Actualmente, la variedad de investigaciones en español que describen el Desarrollo Fonológico Prolongado es reducida si se contrasta con aquellas enfocadas en el desarrollo fonológico típico. Sin embargo, es posible encontrar algunas publicaciones internacionales recientes que abordan el DFP en español y otras lenguas.

4.2. Investigaciones actuales sobre DFP

Diversos autores como Ullrich y cols. (2008), Bernhardt & Zhao (2010), Dubasik e Ingram (2013), Masson (2015), Klassen (2017) y Pérez (2013) centran sus intereses investigativos en el Desarrollo Fonológico Prolongado (DFP). Los estudios en esta línea se efectúan en diversas lenguas con niños de diferentes nacionalidades, aspectos que permiten describir dicha alteración fonológica más allá de un contexto determinado. En esta oportunidad, se detallarán los análisis de las publicaciones que han examinado el DFP en idiomas como el chino mandarín, alemán, inglés y español, respectivamente.

4.2.1. Investigación en chino mandarín

El estudio enfocado en la lengua chino mandarín, idioma que se subdivide en una extensa cantidad de dialectos dependiendo de la zona geográfica en que se resida, fue realizada por Bernhardt y Zhao (2010). El dialecto considerado para esta investigación fue el mandarín más común o “estándar”, en donde existen mayoritariamente palabras monosilábicas, bisilábicas y en menor frecuencia, palabras multisilábicas. Estos autores realizaron un análisis no lineal del Desarrollo Fonológico Prolongado (DFP), fundamentados en la metodología de Bernhardt y Stemberger (1998), precisando los principales aspectos del aprendizaje del sistema fonológico de la lengua.

Bernhardt y Zhao (2010) realizaron un análisis no lineal del Desarrollo Fonológico Prolongado (DFP), con el fin de precisar los principales aspectos del aprendizaje del sistema fonológico de la lengua chino mandarín. Considerando que este idioma presenta una serie de dialectos, esta investigación se centró en el mandarín más común o “estándar”. Este se estructura mayoritariamente sobre palabras monosilábicas, bisilábicas y en menor frecuencia, palabras multisilábicas.

La investigación consistió en la evaluación de una niña multilingüe de 4.11 años. Para realizar este estudio de tipo cualitativo, se registró una muestra de habla espontánea de 80 palabras, cuya meta fue definir las fortalezas respecto al desarrollo fonológico del

dialecto y así establecer las posibles necesidades de tratamiento en usuarios con DFP en cuanto a la adquisición típica del idioma. Una vez obtenida la muestra y efectuado su correspondiente análisis, se desarrolló un tratamiento en un periodo de diez meses, interviniendo en los fonemas vocálicos, fricativos, africados y líquidos afectados (Bernhardt & Zhao, 2010). Los resultados obtenidos muestran que, posterior al tratamiento, la niña aumentó la inteligibilidad del discurso desde un 70% a casi un 100%.

En conclusión, los autores evidenciaron que el análisis no lineal proporciona la confirmación de las fortalezas en diversas áreas del desarrollo fonológico, las cuales pueden ser intervenidas para profundizar en las necesidades fonológicas de los usuarios. Además, el estudio provee detalles acerca de la adquisición vocálica y consonántica en chino mandarín. Finalmente, se señala que las evaluaciones basadas en teorías fonológicas más tradicionales se centran en la estructura prosódica, dando una imagen incompleta y menos específica para la planificación de un posible tratamiento del DFP (Bernhardt & Zhao, 2010).

4.2.2. Investigación en alemán

Una investigación en fonología alemana, realizada por Ullrich, Stemberger & Bernhardt (2008), centró su estudio en los patrones del Desarrollo Fonológico Prolongado (DFP) y específicamente, en el análisis del grado prosódico de la longitud de la palabra, patrones de acentuación y estructura de la palabra (por ejemplo, CVC, CVCV, CVCVC, entre otros). Los autores focalizaron su estudio de tipo cuantitativo en un niño de 3 años con diagnóstico de DFP, el cual, no contó con terapia de lenguaje y de habla durante diez meses. El motivo de la ausencia de tratamiento reside en que los datos obtenidos sobre los niños con DFP han sido adquiridos a partir de estudios longitudinales de intervención, cuyos patrones reflejan las estrategias de terapia, en lugar de representar el proceso natural de desarrollo (Ullrich & cols., 2008).

Los datos recolectados por Ullrich y cols. (2008) demuestran que el niño de 3 años de edad produjo palabras con formas fonológicas básicas del alemán y esto se repitió en los patrones de acentuación y segmentos. Con respecto al acento, se visualizó una regresión

con el paso del tiempo, es decir, el desempeño fue más bajo de lo esperado para su edad cronológica (Ullrich & cols. 2008). En relación con la estructura de la palabra, la mayoría de los patrones de sustitución y sus características fueron idénticos a los producidos por niños con desarrollo fonológico normal, sin embargo, en niños con DFP se presentaban de forma tardía. Lo anterior se debe a que, desde los 3 años, el sujeto de este estudio produjo palabras de hasta cuatro sílabas. En esta misma edad, las formas de las sílabas eran básicas, siendo (CVC), (CVCV) y (CVCC). Con respecto al inventario de consonantes del niño, también a los 3 años, se mostró deficiente, específicamente en las categorías fricativas y africadas. Por lo tanto, aun cuando la edad del sujeto era de 3.9 años, este no fue capaz de producir dífonos consonánticos en su emisión y, en ocasiones, las consonantes finales eran suprimidas (Ullrich, 2008).

En conclusión, el sujeto de la investigación se ubica en un nivel inferior a lo esperado para su edad. Lo anterior, se vio reflejado en el bajo desempeño obtenido en lo que respecta a los elementos fonológicos indagados. Esto responde a que la presencia de DFP implica un desarrollo fonológico tardío.

4.2.3. Investigación en canadiense

En el año 2015, en Canadá, Glenda Masson publica su tesis doctoral llamada *Multisyllabic word production of school-aged children with and without protracted phonological development*, donde se establece una relación entre el DFP y un retraso en la alfabetización, lo cual podría estar influenciado por los déficits fonológicos y también por las características individuales de cada niño. En el estudio, se comparó el desarrollo de la lectoescritura entre niños con DFP y niños con desarrollo lingüístico normotípico.

De acuerdo con la investigación realizada por Masson (2015), para caracterizar el DFP, en relación a los niveles de alfabetización, se describieron: conciencia fonológica, ortografía, decodificación de palabras y de no palabras, y fluidez. Los resultados no indicaron mayores diferencias entre los niños con Desarrollo Fonológico Prolongado y niños con desarrollo lingüístico normal en la fase temprana de alfabetización, en cuanto a

conciencia fonológica y decodificación de palabras frecuentes. Sin embargo, hubo un desempeño significativamente menor de los niños con DFP en la decodificación de no palabras y en ortografía. Además, los sujetos mostraron una mayor dificultad en la comprensión de textos abstractos y en la decodificación de palabras más largas de poca frecuencia (Masson, 2015).

Los hallazgos de esta investigación fundamentan la relación que tiene el Desarrollo Fonológico Prolongado con el retraso en el desempeño de la alfabetización. En este sentido, Masson (2015) sostiene que los niños que presentan un DFP severo o persistente obtienen resultados descendidos en el desarrollo de la alfabetización.

4.2.4. Investigaciones en español

Dubasik e Ingram (2013), Bernhardt (2015) y Klaseen (2017) han enfocado sus investigaciones en la descripción de las características de los niños con DFP en comparación con niños que poseen un desarrollo típico (DT). No obstante, Pérez (2013), ha incluido en sus estudios otras muestras de alteraciones (Trastorno del Desarrollo del Lenguaje y Síndrome de Down), que han sido analizadas y contrastadas con los resultados obtenidos de los niños con DFP.

Pérez (2013) realizó una investigación en Granada, España. Esta tuvo como objetivo comparar las habilidades lingüísticas de un grupo control respecto a tres grupos de niños con Síndrome de Down (SD), Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) y Desarrollo Fonológico Prolongado (DFP), cuyas edades oscilaban entre 3.0 años y 10.11 años. Se desarrollaron tres estudios independientes, el primero relacionado con los patrones fonológicos, el segundo con la repetición de pseudopalabras y el tercero evaluó los aspectos gramaticales.

El análisis de los datos obtenidos por Pérez (2013) permite observar:

- Un peor desempeño en patrones acentuales de palabras de larga metría,

en la realización de diptongos crecientes y decrecientes, y en la producción de fonemas líquidos en las tres posiciones de la sílaba, por parte de los grupos de niños con DFP, TDL y SD, en comparación con el grupo control.

- Un menor rendimiento en los niños con DFP, TDL y SD en cuanto a repetición de palabras y pseudopalabras. Esto muestra un patrón de error fonológico característico para cada alteración.
- Resultados similares a los obtenidos en el grupo control por parte de los niños con DFP respecto a aspectos gramaticales. Así, se evidenció únicamente un desempeño inferior del grupo con SD, no así en el caso de los infantes con TDL.

Cabe señalar que debido a la autonomía de los estudios no se logró realizar una correlación entre ellos. Por lo tanto, Pérez (2013) sugiere que las próximas investigaciones comparen los rendimientos entre los grupos para establecer relaciones entre la fonología, la memoria de trabajo fonológica y la gramática, además de describir cómo influyen estas en las alteraciones del desarrollo del lenguaje.

En la Universidad de Arizona, Estado Unidos, Dubasik e Ingram (2013) llevaron a cabo un estudio comparativo en donde contrastaron niños de habla hispana y ascendencia mexicana. La muestra estaba constituida por seis sujetos, de los cuales tres tenían DFP y los restantes poseían un desarrollo típico (DT). El estudio constó de dos periodos de análisis utilizando una versión adaptada del “análisis básico” y la “evaluación de similitud fonológica” de Ingram (2011). La hipótesis llevada a cabo por estos investigadores señalaba que los patrones fonológicos de los niños con DFP eran los mismos que en DT, pero que persistían más allá de la edad esperada. Asimismo, presentaban una disminución considerable en la inteligibilidad del habla.

Dentro de los hallazgos encontrados, se demostró que los niños con DFP, en

comparación con los DT, tenían producciones deficientes y menos elaboradas. Además, las emisiones resultaron ser más sencillas tanto en extensión como en la estructuración de las oraciones. Finalmente, los autores destacan que antes de generalizar los resultados, es necesario extender la muestra.

Otro estudio comparativo fue realizado en Granada por Bernhardt y cols. (2015) con 59 niños de entre 3 a 5 años de habla hispana. Estos fueron divididos en dos grupos, uno con DT y otro con DFP. Se aplicó en ellos, una lista de 100 palabras la cual da cuenta de las proporciones de la estructura de la palabra en español. Los autores esperaban la existencia de concordancia entre el desempeño y la edad, y que los niños con DT tuviesen mejores puntuaciones que aquellos con DFP.

Los resultados fueron analizados a través de dos variables: la longitud de palabra y acento, y la Coincidencia de Estructura de la Palabra (WSM). A partir de este análisis, se señala la presencia de un aumento directamente proporcional entre el desempeño y la edad de los participantes en ambos grupos. Este resultó mejor en niños con DT en comparación con los menores con DFP. Por otro lado, se concluyó que los niños con DFP tienen un menor establecimiento de la estructura de la palabra, comprobando que estos están por debajo del proceso adquisitivo de la fonología típica (Bernhardt y cols, 2015).

Por último, Klassen (2017) analizó los datos fonológicos de un niño de Granada, España, que participó de un estudio de caso, siendo evaluado en dos momentos: a los 4.8 años y a los 7.6 años de edad. Este menor fue el único, de una muestra de 15 niños, que presentó dificultades en la segunda evaluación y que se encontraba en terapia del habla por alteraciones en la producción de la vibrante /rr/. Esta investigación propuso encontrar los posibles factores predictores del DFP.

Al examinar la información recolectada del infante, Klassen (2017) se percató que las dificultades más relevantes se daban a nivel de la estructura de la palabra, en palabras con

dífonos consonánticos, y especialmente, en las palabras iniciales acentuadas en el dífono. Además, se hallan alteraciones en el rendimiento en los dífonos consonánticos (como los alveolares con labiales), la estructura CV y los segmentos. Estos resultados fueron analizados con la medida WSM, arrojando un desempeño significativamente diferente entre el habla del niño estudiado en comparación con dos niños de la misma muestra.

El autor refiere que contrario a lo que se podría esperar, las dificultades con la producción de la vibrante /rr/ no influyeron en los resultados ni en el porcentaje obtenido. Lo anterior se debe a que la única instancia en que esta situación se volvió representativa fue en una palabra de cinco sílabas. Queda en evidencia, entonces, que el DFP constituye una alteración que va más allá de sólo una dificultad para articular la vibrante, sino que, se considera un conflicto en la interacción entre los segmentos, las características y los aspectos de la estructura de la palabra (Klassen, 2017).

Esta investigación destaca la relevancia de la medida WSM como un identificador del DFP y a su vez, un predictor de su posible persistencia. Sin embargo, algunos especialistas clínicos destacan la importancia de centrarse en el análisis individual de los sonidos del habla, afirmando que el WSM podría ser un factor más relevante a considerar antes de la intervención terapéutica del DFP (Klassen, 2017). Bajo esta premisa, es el mismo autor quien afirma que se necesita más investigación para confirmar o refutar la utilidad de estos predictores.

En síntesis, abordar el DFP desde el enfoque de la fonología no lineal, incluye realizar un análisis exhaustivo de las unidades suprasegmentales y segmentales de la lengua. Asimismo, para lograr describir este trastorno, se deben establecer las bases del desarrollo típico de la adquisición fonológica, lo que permitirá efectuar una comparación con las características del déficit (Pérez, 2013). En el caso del DFP, es un concepto poco estudiado y relativamente moderno, por lo que se evidencia una escasez de investigaciones que describan sus rasgos a cabalidad. A pesar de que los estudios no son suficientes para determinar los patrones fonológicos de esta alteración, marcan un precedente y sientan las bases para la elaboración de nuevas líneas investigativas que aborden este concepto.

III. METODOLOGÍA

En el presente apartado se expone la metodología de la investigación. En primer lugar, se determina el planteamiento del problema, incluyendo la pregunta de investigación, el objetivo, su justificación, la viabilidad del proyecto y las deficiencias sobre el conocimiento del estudio. En segundo lugar, se plantearon los objetivos, tanto el general como los específicos. En tercer lugar, se delimitó el tipo de estudio, especificando el enfoque, su alcance y diseño del mismo. Posteriormente, fue definida la población, la descripción de la muestra, la operacionalización de variables e instrumentos. Finalmente se presentan las técnicas de obtención de la información, los procedimientos y los materiales utilizados.

3.1 Planteamiento del problema

3.1.1 Pregunta de investigación

¿Cuáles son los patrones fonológicos en niños y niñas chilenas de entre 6.0 y 6.11 años con Desarrollo Fonológico Prolongado en colegios particulares subvencionados de la provincia de Valparaíso?

3.1.2 Objetivo del proyecto

Describir los patrones fonológicos en niños y niñas chilenas de entre 6.0 y 6.11 años con Desarrollo Fonológico Prolongado pertenecientes a colegios particulares subvencionados de la provincia de Valparaíso.

3.1.3 Justificación

En la actualidad, existen escasos estudios nacionales e internacionales que describen, bajo el enfoque de la fonología no lineal, la adquisición de la fonología y los patrones suprasegmentales en niños con Desarrollo Fonológico Prolongado (DFP) de entre 6.0 y 6.11 años. En este contexto, esta investigación pretendió incrementar el

conocimiento de la adquisición fonológica en niños con dificultades del lenguaje, específicamente en niños con DFP.

Debido a lo anterior, existen niños con esta dificultad que no reciben tratamiento fonoaudiológico en sus establecimientos educacionales pues, el DFP no está dentro de los programas de integración escolar y en consecuencia, no se detecta tempranamente para un tratamiento oportuno. En ese sentido, el estudio pretendió aportar información para que a futuro se establezcan pautas orientadas en la detección temprana del Desarrollo Fonológico Prolongado.

3.1.4 Viabilidad del estudio

La presente investigación fue viable debido a que la muestra estuvo constituida por niños y niñas chilenas de entre 6.0 y 6.11 años con Desarrollo Fonológico Prolongado en colegios particulares subvencionados de la provincia de Valparaíso. Se contó con la aprobación del comité de bioética de la Universidad de Valparaíso en el 2013, pues este estudio se enmarca en el Proyecto FONDECYT N° 11150658. Por tanto, no se presentaron limitaciones éticas respecto al trabajo con seres humanos, ya que, se respeta el libre consentimiento y confidencialidad de los datos de los participantes. Posterior a la autorización por parte de los directores de los colegios y luego del consentimiento de los padres de los niños que cumplen con los criterios de inclusión, se procedió a tomar las muestras de habla correspondientes a la evaluación. Lo anterior, fue posible porque se aplicaron instrumentos validados y estandarizados en la población chilena.

En cuanto a la viabilidad financiera, todos los gastos fueron cubiertos por el Proyecto FONDECYT N° 11150658. Por otra parte, la institución albergante (Universidad de Valparaíso) dispone de la infraestructura necesaria para la factibilidad de la investigación (salas, oficinas y auditorio); pues cuenta con bibliotecas especializadas y acceso a buscadores de información como Scopus, entre otros. Además, se dispone de acceso a internet en todas las dependencias. Cabe destacar que el proceso de investigación, la recopilación de datos y la redacción del estudio se llevaron a cabo entre

mayo y diciembre del año 2018 (periodo establecido).

3.1.5 Deficiencias en el conocimiento del estudio

La deficiencia de la descripción del desarrollo fonético-fonológico en los niños radica en la escasa investigación del tema en la lengua española, resultando aún más dificultoso encontrar estudios de este tipo que se apoyen dentro de los lineamientos enmarcados en el modelo de la Fonología No Lineal. El proceso indagativo en la literatura verificó la disposición de escasos trabajos, y los que se encontraron son de difícil acceso puesto que han sido investigaciones en diversas poblaciones extranjeras, tales como alemana, china, estadounidense y española. Debido a lo anterior, el apoyo bibliográfico al que se accedió para rescatar información sobre el enfoque de la fonología no lineal correspondió a trabajos desarrollados por Bernhardt y Stemberger (1998), Vergara (2014) y una tesis no publicada guiada por Pérez (2015).

3.2 Objetivos

3.2.1 Objetivo general

Describir los patrones fonológicos en niños y niñas chilenos de entre 6.0 y 6.11 años con Desarrollo Fonológico Prolongado según el enfoque de la Fonología No Lineal pertenecientes a colegios particulares subvencionados de la provincia de Valparaíso.

3.2.2 Objetivos específicos

a) Analizar los elementos suprasegmentales de estructura silábica, según la perspectiva de fonología no lineal, en niños y niñas chilenas de entre 6.0 y 6.11 años con Desarrollo Fonológico Prolongado pertenecientes a colegios particulares subvencionados de la provincia de Valparaíso.

b) Analizar los elementos suprasegmentales de acento, según la perspectiva

de fonología no lineal, en niños y niñas chilenas de entre 6.0 y 6.11 años con Desarrollo Fonológico Prolongado pertenecientes a colegios particulares subvencionados de la provincia de Valparaíso.

3.3 Tipo de estudio

3.3.1 Enfoque

La investigación se realizó bajo un enfoque de tipo cuantitativo, que según Hernández y cols. (2014) refleja la necesidad de medir y estimar magnitudes. Los investigadores plantean un problema del estudio delimitado y concreto; la recolección de datos se fundamenta en la medición, y esta, se lleva a cabo al utilizar procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica. Debido a que los datos son producto de mediciones, se presentan mediante números y se deben analizar con métodos estadísticos. Por tanto, esta investigación permitió cuantificar y analizar estadísticamente los patrones fonológicos en niños con Desarrollo Fonológico Prolongado de entre 6.0 y 6.11 años.

3.3.2 Alcance del estudio

El alcance del presente estudio correspondió al descriptivo, cuya meta consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y cómo se manifiestan (Hernández, Fernández & Baptista; 2014). Lo anterior, se relaciona directamente con la investigación, debido a que esta se enfocó en caracterizar los patrones fonológicos de niños y niñas chilenas entre 6.0 y 6.11 años con Desarrollo Fonológico Prolongado (DFP) en colegios particulares subvencionados de la provincia de Valparaíso, de acuerdo a la Fonología No Lineal. Esto a su vez, permitió ahondar en la descripción de los elementos suprasegmentales de estructura y acento.

3.3.3 Diseño del estudio

El diseño del estudio fue de tipo no experimental, debido a que esta investigación se realizó sin manipular deliberadamente las variables. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), este diseño se enfoca en observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para analizarlos y realizar la descripción correspondiente. Bajo esta premisa, los aspectos a observar, analizar y describir son los elementos suprasegmentales de estructura y acento. Este seminario se realizó en base a un estudio de casos en niños y niñas chilenas de entre 6.0 a 6.11 con Desarrollo Fonológico Prolongado en colegios particulares subvencionados de la provincia de Valparaíso.

Además, en este estudio fue posible aplicar el diseño transeccional descriptivo, ya que su propósito se basa en “describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández Fernández & Baptista, 2014, p.154). Bajo esta premisa, y para la presente investigación, el proceso de análisis de variables se llevó a cabo en agosto del 2018 respondiendo a las exigencias que el diseño aplicado propone.

3.4 Población

Niñas y niños chilenos de entre 6.0 y 6.11 años con Desarrollo Fonológico Prolongado (DFP) en colegios particulares subvencionados de la provincia de Valparaíso.

3.5 Muestra

Niñas y niños chilenos de entre 6.0 y 6.11 años con Desarrollo Fonológico Prolongado (DFP), pertenecientes a colegios particulares subvencionados de la provincia de Valparaíso y que cumplieron con los criterios de inclusión.

3.5.1 Tipo de muestreo y diseños de las muestras

El tipo de muestreo utilizado fue no probabilístico, debido a que la elección de los participantes está relacionada con la decisión de los investigadores y no de la

probabilidad (Hernández, 2014). Además, la selección de la muestra depende del cumplimiento de los criterios de inclusión y exclusión.

El diseño de muestreo correspondió a casos tipo, ya que busca obtener información sobre características específicas del grupo en cuestión. Debido a lo anterior, el proceso de muestreo estuvo delimitado para niños con DFP de entre 6.0 y 6.11 años, a fin de conocer las variables estudiadas en dicho rango etario.

3.5.2 Tamaño de la muestra

La muestra estuvo constituida por 10 niños y niñas chilenos de entre 6.0 y 6.11 años con DFP que asisten a colegios particulares subvencionados de la provincia de Valparaíso. El tamaño de la muestra está determinado por la investigación del Proyecto FONDECYT N°11150658, que contempla, a su vez, un grupo mayor de participantes organizados por rangos etarios.

3.5.3 Criterios de selección de la muestra

- a) Criterios de inclusión: Se incluyeron al estudio a niñas y niños chilenos monolingües, cuya lengua materna fuera el español, sin pérdida auditiva y que tengan Desarrollo Fonológico Prolongado (DFP).
- b) Criterios de exclusión: Se excluyeron del estudio aquellos infantes que tuvieran una patología concomitante que explique el trastorno fonológico, tales como Hipoacusia y/o Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).

3.6 Operacionalización de variables

Tabla N° 4: Operacionalización de las variables

Unidad suprasegmental: Estructura silábica		
Indicador	Definición	Operacionalización
WWM: <i>Whole Word Match</i> (Coincidencia de Palabra Completa)	Medida de análisis global que “permite determinar el número de producciones correctas de las palabras” (Pérez, 2013, p. 71).	Se operacionalizan las respuestas como 0 y 1, para su posterior análisis estadístico. Las respuestas incorrectas se asignan con un 0 y las correctas con 1.
WSM: <i>Word Shape Match</i> (Coincidencia de Estructura de la Palabra)	Medida de análisis que “cuantifica la producción en la estructura silábica de las palabras” (Pérez, 2013, p. 71).	Las respuestas se operacionalizan con 0 y 1, para su posterior análisis estadístico. Las respuestas incorrectas se asignan con un 0 y las respuestas correctas 1.

Unidad suprasegmental: Acento		
Indicador	Definición	Operacionalización
Acento	“Se asocia siempre a una sílaba y se puede caracterizar como el mayor grado de prominencia con el que se pronuncia una sílaba determinada con respecto a las otras sílabas de la misma palabra o con respecto al grupo acentual del que forma parte” (RAE, 2011, p. 355).	Las respuestas se operacionalizan como 0 y 1; 0 cuando no coincide el patrón acentual de la palabra y 1 cuando conserva el patrón acentual de la palabra.

3.7 Instrumentos

3.7.1 Instrumentos de selección de la muestra

a) **Audiometría:** Prueba audiológica que tiene por objetivo detectar el umbral auditivo del paciente a diferentes frecuencias, por lo general, entre 125 a 8.000 Hz. Es una prueba subjetiva, puesto que está influenciada tanto por la percepción del paciente como de las apreciaciones del evaluador (Gil-Carcedo, L. & cols. 2011, p. 151). Esta prueba demora 15 minutos aproximadamente por niño.

b) **TEPROSIF-R:** Test estandarizado que evalúa los Procesos de Simplificación Fonológica y permite detectar la presencia de un trastorno fonológico en niños de entre 3.0 a 6.11 años. Fue creado y validado por Pavez, Maggiolo y Coloma, en el año 2009. El tiempo de evaluación estimado por niño es de 15 minutos. (Anexo 1)

c) **TEVI-R:** Test estandarizado que evalúa el nivel de comprensión de

vocabulario pasivo que posee un niño o niña entre 2 años y medio a 17 años, hispanohablantes. Fue diseñado por investigadores de la Universidad de Concepción: Max Echeverría; María Olivia Herrera y J. Teresa Segure. El tiempo de aplicación depende de la lámina de inicio, propuesta por el test, correspondiente a la edad del niño. (Anexo 2)

d) **STSG: Test Exploratorio de la Gramática Española de A. Toronto (1980)**, es una prueba destinada a evaluar el desarrollo gramatical en niños de habla hispana entre 3 años y 6 años 11 meses. Consta de una Subprueba comprensiva, una Subprueba expresiva con 23 ítems cada una, las que se presentan en pares de oraciones para evaluar los elementos sintácticos. Validado en Chile entre los años 1980 y 1983. Su aplicación dura aproximadamente una hora. (Anexo 3)

e) **Escala de Inteligibilidad en Contexto: Medida subjetiva funcional de la inteligibilidad del habla**, creada en el año 2012 por McLeod, Harrison y McCormack. Consiste en un cuestionario completo para padres, el cual contiene 7 ítems para clasificar el grado de inteligibilidad del habla de los niños en diferentes contextos. (Anexo 4)

f) **Prueba de Articulación Eluney (PAE): Test que evalúa el nivel fonético del lenguaje en niños de entre 3.0 a 5.11 años**. Fue creada por alumnas de pregrado de la carrera Fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso, en conjunto con las fonoaudiólogas Delgado y Figueroa en el año 2013. El tiempo de aplicación es de 10 minutos, aproximadamente. (Anexo 5)

g) **Pauta de Habilidades Pragmáticas: Adaptación del Protocolo Pragmático de Prutting y Kirchner (1987)**. Evalúa diferentes habilidades: cinética, proxémica, contacto visual, expresión facial, intención, facultades conversacionales, alternancia recíproca, tematización y reparaciones de quiebres conversacionales. (Anexo 6)

3.7.2 Instrumentos de evaluación para lograr los objetivos

a) Lista de Palabras del Español: Creada por Bernhardt y Mendoza en el año 2012, y validado en Chile por Vergara (2014) en el mismo año. Este instrumento tiene como finalidad representar los fonemas y las estructuras presentes de forma típica en el idioma español. La versión validada en Chile, consta de 100 palabras: 8 palabras de una sílaba, 59 palabras de dos sílabas, 26 palabras de tres sílabas, 9 palabras de cuatro sílabas y 1 palabra de cinco sílabas (Chávez-Peón et al., 2012). La lista de palabras se presentó bajo la técnica de cierre o completado de oración. Si no existe ninguna respuesta con esta técnica, se le solicita al niño la repetición de la palabra en cuestión. Los audios de las emisiones son grabados para su posterior análisis y requiere de 45 minutos, aproximadamente. (Anexo 7)

3.8 Técnicas de obtención de la información

Para efectuar este estudio, se utilizó la técnica de recolección de datos que consiste en “elaborar un plan detallado de procedimientos que conduzcan a reunir información con un propósito específico” (Hernandez, Fernandez & Baptista, 2014). De esta forma, para obtener la información, fue necesario que un investigador solicitara a los niños evaluados la repetición de palabras de la “Lista de Palabras del Español”. Los registros fueron grabados para luego ser analizados.

3.9 Procedimientos

En primera instancia, se escogieron colegios particulares subvencionados de la comuna de Valparaíso, en donde las muestras fueron obtenidas. Se realizaron entrevistas a los directores de las instituciones educativas para notificar sobre el estudio y conseguir los permisos correspondientes, por medio de una carta de autorización. Lo anterior, permitió la búsqueda de la muestra en los establecimientos educacionales que ellos dirigen. Posteriormente, se informó a los profesores, encargados de primero y segundo básico de cada recinto, sobre la investigación, solicitando una nómina con los datos de los niños con sospecha de la presencia de algún trastorno en el lenguaje, mediante un

cuestionario que permitió descartar alteraciones concomitantes. Tras ser seleccionados los infantes, se comunicó a los apoderados acerca del estudio, entregando un consentimiento informado que debía ser firmado por ellos.

Una vez conseguido el permiso de los padres, se aplicaron los instrumentos de selección de la muestra. Estos permitieron determinar aquellos niños que cumplieron los criterios de inclusión. A estos infantes, se les aplicó la “Lista de Palabras del Español”, obteniendo una grabación de alta fidelidad con la grabadora Tascam DR-40, la cual fue transcrita fonéticamente por un fonetista. Posteriormente, fue ingresada la información al software PHON, el cual aportó las medidas fonológicas de WWM, WSM y el rendimiento en los patrones acentuales.

La información recolectada se organizó en una base de datos electrónicas en el software office Excel 2016, para luego traspasarlas al programa SPSS 20.1 (año). El plan de análisis estadístico consistió en describir los datos a través de tablas, gráficas (barras y circulares) y estadísticas tales como media, mediana, desviación típica y coeficiente de evaluación.

3.10 Materiales

- Audiograma.
- Protocolos de test aplicados.
- Grabadora de alta fidelidad Tascam DR-40.
- Computador portátil
- Software PHON.

IV. RESULTADOS

En el presente apartado, se describe la información obtenida a partir de la aplicación de la Lista de 100 Palabras del Español (Bernhardt & cols., 2012) realizada a los infantes que conforman la muestra de estudio. En primera instancia, se analizan los porcentajes de acierto producidos por cada niño con respecto a las medidas fonológicas: WWM (Whole Word Match o Coincidencia de la Palabra Completa), WSM (Word Shape Match o Coincidencia de Estructura de la Palabra) y de patrones acentuales. En segunda instancia, se detallan los porcentajes de aciertos y errores de cada una de las tres medidas anteriormente mencionadas. Asimismo, ambos apartados incluyen un análisis de tablas de frecuencia, porcentajes y gráficos de barra, correspondiente a los resultados obtenidos, utilizando el programa Excel (2018).

4.1 Porcentajes por sujeto respecto a WWM – WSM - acento

A continuación, en el Gráfico 1, se especifican los resultados globales de las medidas WWM, WSM y acento, para cada uno de los sujetos que conforman la muestra.

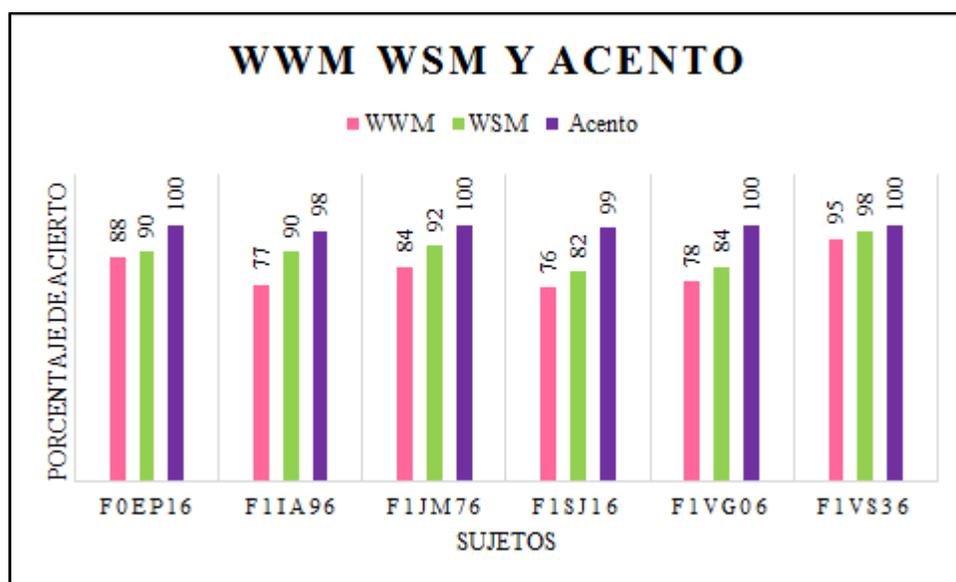


Gráfico 1: Resultados obtenidos por sujeto para WWM, WSM y patrones acentuales

En el Gráfico 1, se observa que para la medida WWM el porcentaje de acierto oscila entre un 76% y un 95% en la totalidad de la muestra. Con respecto a la medida WSM, el rango de variación fluctúa entre un 82% y un 98% de aciertos. Finalmente, en el análisis general de los patrones acentuales se aprecia una variación entre el 98% y 100% de aciertos.

4.2 Porcentajes de aciertos y errores respecto a WWM – WSM - acento

4.2.1 WWM (Whole Word Match o Coincidencia de la Palabra Completa)

De una muestra total de seis niños (6.0 a 6.11 años) se registró, en cada uno de los sujetos, el porcentaje de producción correcta y porcentaje de producción errónea de las palabras evaluadas con la medida WWM. Estos resultados se detallan en la Tabla N° 5.

Tabla N°5: Resultados obtenidos por cada sujeto para WWM

<i>WWM</i>		
Sujetos (6.0 – 6.11 años)	% de producción correcta	% de producción errónea
F0EP16	88%	12%
F1IA96	77%	23%
F1JM76	84%	16%
F1SJ16	76%	24%
F1VG06	78%	22%
F1VS36	95%	5%

Tal como se visualiza en la Tabla N° 5, los resultados indican que existe una cantidad superior de aciertos en comparación a los errores cometidos por los integrantes de la muestra. El mayor porcentaje de éxito fue producido por el sujeto F1VS36, quien obtuvo un 95%; en cambio, el sujeto F1SJ16 exhibió el menor porcentaje de producción correcta con un 76%. Esta información permite establecer que, a pesar de existir diferencia entre los individuos, todos alcanzaron un porcentaje de logro superior al 75%. A continuación, en el Gráfico 2, se exhiben los datos generales en cuanto a aciertos y errores.

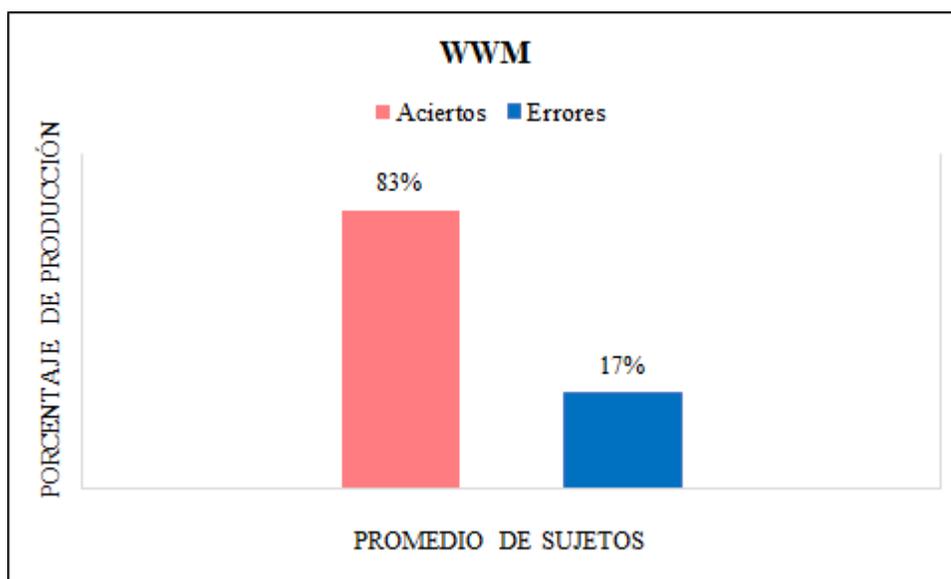


Gráfico 2: Resultados obtenidos por grupo para WWM

En el Gráfico 2, se visualiza el porcentaje de producción correcta y errónea del promedio de la muestra compuesta por seis sujetos. Para la medida WWM se obtuvo un promedio de 83% de aciertos y un 17% de errores. Además, cabe señalar que a partir de estos valores se determinó una variabilidad de 7,5% correspondiente a ambos promedios. Por su parte, en la Tabla N° 6, se exponen, de forma cualitativa, algunos ejemplos de errores producidos por cada niño para la medida en cuestión.

Tabla N°6: Análisis descriptivo de los errores para la medida WWM

Sujetos (6.0 – 6.11 años)	Modelo producción adulta	Producción del sujeto	Tipo de error
F0EP16	['fle tʃa]	['fre tʃa]	Asimilación de fonemas líquidos
F1IA96	['blãŋ kɔ]	['bjãŋ kɔ]	Semi Consonantización
F1JM76	['fre sa]	['fle sa]	Asimilación de fonemas líquidos
F1SJ16	['plɯ ma]	['pjɯ ma]	Semi Consonantización
F1VG06	['pe rɔ]	['pe ðɔ]	Sustitución
F1VS36	[kɔ kɔ 'ðrɪ lɔ]	[kɔ kɔ 'ðlɪ lɔ]	Asimilación de fonemas líquidos

Los tipos de errores más comunes expuestos por los integrantes de la muestra fueron seleccionados y expuestos en la Tabla N°6. Uno de los desaciertos más recurrentes fue la asimilación de fonemas líquidos, el cual se encontró en una o más del total de las producciones de los niños. Asimismo, la semi-consonantización fue otro tipo de error cometido con alta frecuencia por los infantes.

4.2.2 WSM (Word Shape Match o Coincidencia de Estructura de la Palabra)

Para la medida WSM, se llevó a cabo un análisis idéntico al realizado anteriormente. Así, se determinó el porcentaje de palabras correctas y erróneas producidas por cada sujeto. Estos datos se organizan en la Tabla N° 7 descrita a continuación.

Tabla N° 7: Resultados obtenidos por cada sujeto para WWM

<i>WSM</i>		
Sujetos (6.0 – 6.11 años)	% de producción correcta	% de producción errónea
F0EP16	90%	10%
F1IA96	90%	10%
F1JM76	92%	8%
F1SJ16	82%	18%
F1VG06	84%	16%
F1VS36	98%	2%

Respecto a los antecedentes analizados a través de la medida WSM, registrados en la Tabla N° 7, se visualiza que los porcentajes de errores oscilan entre un 2% y 18%. De acuerdo a esto, el sujeto F1VS36 fue quien presentó la mayor cantidad de aciertos, con un 98% de producción correcta. En contraste, el menor rendimiento obtenido fue del individuo F1SJ16 con un 82% de producción correcta. En el Gráfico 3, se logra observar la proporción de errores y aciertos en la totalidad de la muestra para la medida WSM.

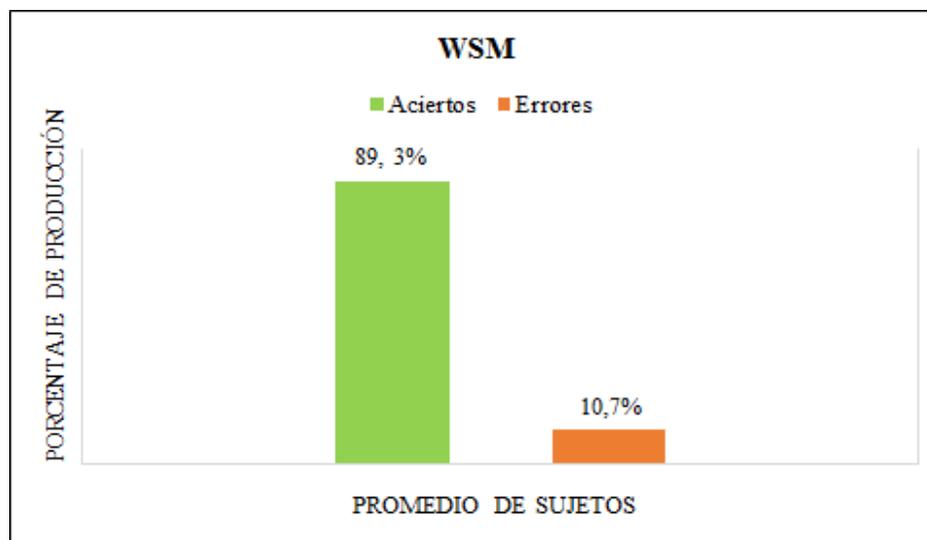


Gráfico 3: Resultados obtenidos por grupo para WSM

En el Gráfico 3, se presentan los porcentajes de aciertos y errores obtenidos por el promedio de los seis sujetos. Con respecto a los aciertos, se alcanzó un 89,3%, con una variabilidad de 5.8%, mientras que en los errores se evidenció un 10,7% con una desviación típica de 4,5%. Bajo esta premisa, se encontró una leve diferencia entre los porcentajes de producción correcta para las medidas WWM y WSM, siendo esta última mayor en un 6%. Por otra parte, en la Tabla N°8, se aprecian algunos ejemplos de producciones erróneas realizadas por los integrantes de la muestra, correspondientes a la medida en cuestión.

Tabla N°8: Análisis descriptivo de los errores para la medida WSM

Sujetos (6.0 – 6.11 años)	Modelo producción adulta	Producción del sujeto	Tipo de error
F0EP16	['kwa ðrɔ]	['kwa ðɔ]	Reducción elementos átonos
F1IA96	[i pɔ 'pɔ ta mɔ]	[i 'pɔ ta mɔ]	Omisión de elementos átonos
F1JM76	['aj rɛ]	['laɪ rɛ]	Adición de fonemas
F1SJ16	[kɔ kɔ 'ðri lɔ]	[kɔ kɔ 'ðriɪ]	Omisión elementos átonos

F1VG06	[' tʃi klɛ]	['tʃi kɛ]	Reducción de grupo consonántico
F1VS36	[priɲ 'sɛ sa]	[piɲ sɛ sa]	Reducción grupo consonántico.

En la Tabla N°8, se evidencia que parte de los errores de simplificación de la estructura silábica realizados por los individuos, se basan en la reducción del grupo consonántico. Sin embargo, también hubo presencia de adición de fonemas o sílabas en las palabras evaluadas con la medida WSM. Otros tipos de errores observados, en menor medida, corresponden a la omisión y reducción de elementos átonos.

4.2.3 Acento

En relación al análisis de los patrones acentuales, se detallan a continuación los porcentajes de producción correcta y errónea realizados por los integrantes de la muestra. Dicha información se organiza en la Tabla N° 9.

Tabla N° 9: Resultados obtenidos por cada sujeto para los patrones acentuales

<i>Acento</i>		
Sujetos (6.0 – 6.11 años)	% de producción correcta	% de producción errónea
F0EP16	100%	0%
F1IA96	98%	2%
F1JM76	100%	0%
F1SJ16	99%	1%
F1VG06	100%	0%
F1VS36	100%	0%

En la Tabla N° 9, se dan a conocer los porcentajes de acierto y error obtenidos tras el análisis de patrones acentuales. En esta, se visualiza que cuatro de los sujetos de la muestra lograron el 100% de producción correcta. Por su parte, los errores cometidos por el resto de la muestra oscilan entre un 1% y 2%. Los porcentajes del promedio de la muestra se podrán encontrar en el Gráfico 4, en donde se organiza dicha información.

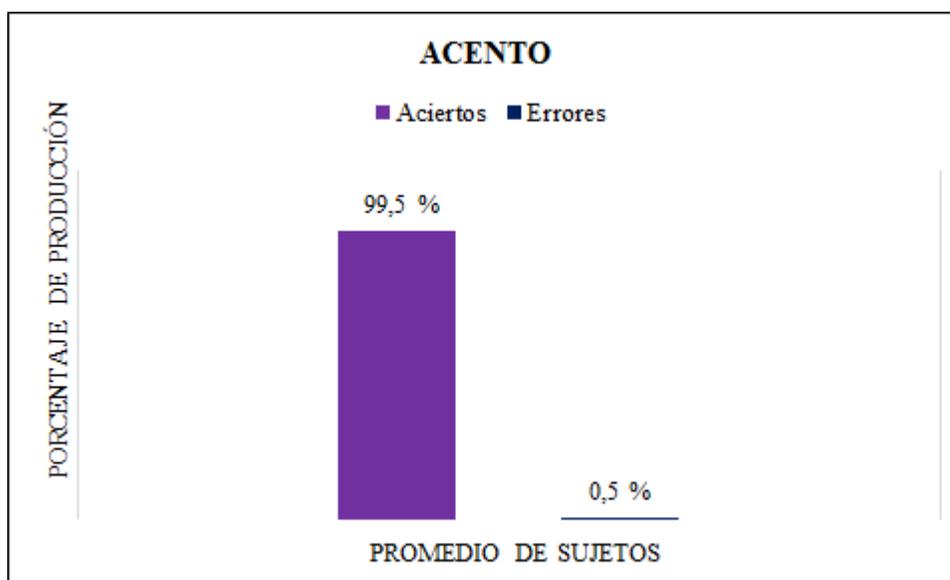


Gráfico 4: Resultados obtenidos por grupo para los patrones acentuales

En el Gráfico 4, se evidencia el porcentaje de producción correcta y de errores emitidos por el promedio de la muestra de estudio, en relación a los patrones acentuales. Se observa un 99,5% de aciertos y un 0,5% de error. En cuanto a la variabilidad esta corresponde a un 0,8% para ambos promedios. En la Tabla N° 10, se realizó un recuento del porcentaje de acierto y de error obtenidos según el tipo de estructura acentual.

Tabla N° 10: Recuento de porcentaje de aciertos y errores por tipo de estructura a nivel de grupo de muestra

<i>Estructura acentual- Resultados del grupo de estudio</i>		
Patrón Acentual	% Aciertos	% Errores
S	100%	0%
Sw	100%	0%
Sww	100%	0%
wS	100%	0%
wSw	100%	0%
wSww	100%	0%
wwS	100%	0%
wwSw	98,43%	1,57%
wwSww	83,3%	16,7%
Total	99,67%	0,33%

Los resultados a nivel de grupo exhibieron únicamente errores en los dos últimos patrones acentuales. De acuerdo con esto, en el patrón “wwSw” se registró un 98,43% de acierto y un 1,57% de error. Asimismo, en el patrón “wwSww” se evidenció un 83,3% de producción correcta y un 16,7% de producción errónea. A continuación, se muestra la Tabla N° 11 en donde se describen los ejemplos de errores más frecuentes emitidos por los sujetos de la muestra.

Tabla N° 11: *Análisis descriptivo de los errores para los patrones acentuales*

<i>Patrón acentual- Ejemplos de errores</i>				
	Modelo de producción adulto	Patrón acentual adulto	Producción del sujeto	Patrón acentual del sujeto
Cocodrilo	[kə kə 'ðrɪ lə]	wwSw	[kə kə 'ðrɪl]	wwS
Hipopótamo	[i pə 'pə ta mə]	wSww	[i 'pə ta mə]	wSww

En la Tabla N° 11 se visualizan los ejemplos de desaciertos realizados por la totalidad de la muestra de estudio. Lo anterior da cuenta del alto dominio que poseen los niños en relación a la acentuación de la lengua española. Cabe destacar que los errores encontrados se deben a la modificación de la estructura silábica que, por consiguiente, afectan la estructura del patrón acentual.

V. DISCUSIÓN

El siguiente apartado tiene como propósito realizar un cotejo entre los resultados obtenidos en la presente investigación y los aportes recopilados en el Marco Teórico. Para ello, se realizó un análisis en función a las características observadas, es decir, de las unidades suprasegmentales (WWM, WSM y patrones acentuales), esto con el fin de describir los patrones fonológicos presentes en los niños y niñas que componen la muestra. Se establece una relación entre el DFP y la adquisición fonológica típica, lo que permite situar a los sujetos de la muestra en relación a su desempeño fonológico y no a su edad cronológica. Posteriormente, a partir de los resultados de investigaciones anteriores y los obtenidos en el presente estudio, se determinan algunas conclusiones sobre la evolución del DFP a lo largo del tiempo.

4.1 Adquisición Fonológica Típica

Respecto a la medida WWM, Vergara (2014) refiere que los infantes de 5.0 a 5.11 años obtuvieron un porcentaje de acierto de un 82.5%, mientras que los sujetos estudiados en la investigación actual, exhibieron un 83% de acierto. Lo anterior permite establecer que los niños de 6.0 a 6.11 años con DFP se comportan lingüísticamente similar a los niños de 5 años sin alteración fonológica. Por otro lado, los resultados de Vergara alcanzaron una desviación estándar de 5.2%, lo cual indica un rango de acierto más homogéneo en comparación con los integrantes de la presente muestra, quienes evidenciaron una variabilidad de 7.5%.

En relación a la medida WSM, los niños con DFP de 6.0 a 6.11 años lograron un porcentaje de producción correcta de 89.3%, similar a lo obtenido por Vergara (2014) en niños de 5.0 a 5.11 años, quienes exhibieron un promedio de aciertos de 90.7 %. Esto permite determinar que los sujetos con DFP tienen un desempeño cercano a los niños de 5 años sin alteración. Respecto a la variabilidad, se mantiene la idea de un desarrollo más homogéneo en el grupo estudiado por Vergara, con una desviación típica de 4.7%, en

comparación a los infantes con DFP partícipes de esta muestra, quienes alcanzaron un 5.8%.

En cuanto a los patrones acentuales, Vergara (2014) evidenció un rendimiento similar al obtenido por los niños de la presente investigación. Respecto a lo anterior, los sujetos de 5 años lograron un porcentaje de producción correcta de 99.4% en contraste con los menores estudiados en este seminario, quienes obtuvieron un 99.5% de aciertos. Esto da cuenta, que el acento es uno de los elementos suprasegmentales de más temprana adquisición, ratificando lo establecido por Kehoe y Stoel-Gammon (1997), quienes afirman que esta unidad ya está totalmente adquirida a los 4 años. Es por ello que el grupo DFP, a pesar de presentar un desfase a nivel fonológico, posee un desempeño adecuado para esta medida.

Por otro lado, Vergara (2014) afirma que gran parte de los errores presentes en el acento tienen relación con la metría de la palabra, es decir, que la cantidad de estos aumenta a medida que se complejiza la estructura silábica. Lo anterior, se condice con lo obtenido en esta investigación, en donde los errores producidos por los infantes con DFP involucran las palabras con estructuras acentuales más complejas. Asimismo, Pérez (2013) ratifica lo anteriormente expuesto, evidenciándose en el presente estudio que los errores cometidos por los integrantes de la muestra ocurrían en palabras como /cocodrilo/ o /hipopótamo/, correspondientes a las estructuras wwSw y wwSww, respectivamente.

En conclusión, se evidenció que para la estructura silábica WWM y WSM, los niños de 6.0 a 6.11 años tienen un desempeño lingüístico similar a los niños de 5 años sin alteración. Sin embargo, esto no se condice para los patrones acentuales, en donde se exhibió un mejor rendimiento, independiente de la presencia del déficit estudiado. A continuación, se plantea un cotejo entre los resultados obtenidos y otras investigaciones que han abordado el DFP.

4.2 Desarrollo Fonológico Prolongado (DFP)

Las características del actual estudio y de las investigaciones internacionales, no posibilitan la realización de una comparación directa, ya que, se utilizaron variables que no se correlacionan entre sí, tales como el rango etario, el idioma y el tamaño de la muestra. No obstante, este análisis permite establecer algunas conclusiones con respecto a la evolución del DFP a lo largo del tiempo.

El estudio de caso realizado por Ulrich y cols. (2008) consistió en un análisis cuantitativo de un sujeto con DFP de 3 años, en donde se evidenció una regresión en sus patrones acentuales, es decir, el desempeño fue inferior en relación a su edad cronológica. Esta situación no se replica en los resultados actuales, ya que los individuos lograron un rendimiento similar al esperado según su edad. Lo anterior se podría explicar por la diferencia en la lengua analizada, el tamaño de la muestra, o bien, el rango etario de los sujetos.

Por otro lado, para la estructura de la palabra, Ulrich y cols. (2008) señalaron que la mayoría de los patrones de error y sus características fueron idénticos a los producidos por niños sin alteración. Sin embargo, en niños con DFP estos errores se producen de forma tardía y se mantienen por más tiempo del esperado. Lo anterior se correlaciona con los resultados obtenidos en este seminario, ya que, en el apartado precedente de adquisición típica, se concluyó que los niños con DFP de 6.0 a 6.11 años presentan un desempeño similar a los niños de 5 años con desarrollo típico.

Por su parte, Bernhardt y cols. (2015) analizaron las medidas de longitud de palabra, acento y WSM en un grupo de 59 sujetos de 3 a 5 años, divididos en dos grupos, uno con Desarrollo Típico (DT) y otro con DFP. Los autores determinaron que en ambos grupos existió un aumento directamente proporcional entre el desempeño general y la edad de los participantes, resultando mejor para los niños con desarrollo típico. Esta relación se condice

con los resultados encontrados en la muestra estudiada, en donde los sujetos alcanzaron un desempeño asociado al rendimiento presente en niños de menor edad. Comprobando así, que los sujetos con DFP están por debajo del proceso adquisitivo de la fonología típica para las variables antes mencionadas.

Respecto a los resultados obtenidos en el estudio de Bernhardt y cols (2015), los sujetos de 3 años con DT y de 4 años con DFP manifestaron una mayor cantidad de errores en palabras multisilábicas. Esto se correlaciona con lo obtenido en la presente muestra, en donde gran parte del porcentaje de producción incorrecta corresponde a palabras de larga metría. Lo anterior, permite señalar que los sujetos con DFP presentan mayores dificultades con las palabras de alta complejidad al igual que los sujetos con DT de menor edad. La diferencia radica en que estos errores se mantienen durante más tiempo del esperado.

En el estudio publicado por Masson (2015) se realizó una caracterización del DFP en base a los niveles de alfabetización en niños de 3 a 10 años, considerando dentro de estos la conciencia fonológica. Respecto a lo anterior, los infantes con DFP de 6 a 8 años demostraron un desempeño similar para la rima y los fonemas, en comparación a los individuos con desarrollo típico de la misma edad, obteniendo resultados más bajos en la segmentación fonémica. Esta última constituye un elemento de mayor complejidad cognitiva (Defior, 1991), lo cual explicaría la falta de dominio de los sujetos que componen el estudio, y rectifica la idea de que los individuos con DFP poseen un desarrollo lingüístico desplazado. Por otro lado, se sostiene que los niños que presentan esta alteración, de forma severa o persistente, obtienen resultados descendidos en el desarrollo de la alfabetización. Así, se afirma que podría estar influenciado, en mayor o menor medida, por las características individuales de cada niño.

Lo anterior resulta relevante, ya que los sujetos de la presente investigación se sitúan en la etapa escolar, por lo tanto, si existen alteraciones fonológicas, se verá afectado el proceso de aprendizaje académico (Dubasik & Ingram 2013). De esta forma, si el habla no

se normaliza mediante la intervención precoz, los niños con DFP corren un mayor riesgo de dificultades con la adquisición de habilidades de lectoescritura (Leitão y Fletcher, 2004; Rvachew, Chiang y Evans, 2007). Es por esta razón que se realza la importancia de generar un continuo de investigaciones que aborden el DFP en etapas escolares, considerando a su vez, las habilidades y dificultades correspondientes a este cuadro.

VI. CONCLUSIONES

La presente investigación fue realizada con el objetivo de describir los patrones fonológicos de niñas y niños chilenos de entre 6.0 y 6.11 años con Desarrollo Fonológico Prolongado (DFP) bajo el enfoque de la Teoría No Lineal. La muestra incluyó seis infantes pertenecientes a colegios particulares subvencionados de la provincia de Valparaíso, quienes fueron evaluados mediante la Lista de Palabras del Español (Bernhardt, M. & cols. 2012). Se analizó un corpus de 100 palabras por cada sujeto, considerando específicamente, los elementos suprasegmentales de estructura silábica (WWM Y WSM) y el patrón acentual.

Posterior al análisis, los resultados indicaron que los niños con DFP correspondientes a la presente muestra, expresaron un desarrollo fonológico no correlacionado con el esperado para su edad cronológica. Bajo esta premisa, según lo estudiado por Vergara (2014), para la estructura silábica, los individuos de este estudio obtuvieron un rendimiento similar a los niños de 5 años con Desarrollo Típico (DT). Esto rectifica que la adquisición de patrones fonológicos en niños con DFP se desplaza en el tiempo. No obstante, el acento denota ser uno de los elementos suprasegmentales de mejor rendimiento para los infantes estudiados, debido a que es una unidad de temprana adquisición. Además, se infiere que los errores cometidos no se relacionan directamente a la realización del patrón acentual, sino que más bien, son secundarios a errores de estructura silábica.

En relación a lo anterior, estos hallazgos suponen un aporte al conocimiento del tema, ya que sientan las bases sobre el DFP en edad escolar, marcando el inicio de futuras investigaciones que aborden esta población. Sin embargo, se destaca la presencia de ciertas limitaciones en cuanto a los procesos de análisis. En primer lugar, debido a los escasos estudios existentes sobre esta alteración sujetos del rango etario analizado, se restringe llevar a cabo comparaciones directas. En segundo lugar, la mayoría de las indagaciones encontradas poseen diversas lenguas diferentes al español, lo cual podría establecer otras diferencias sustanciales no consideradas. Finalmente, el tamaño de la muestra estimado para esta investigación debe ampliarse para lograr la generalización de los resultados.

Se propone que en un futuro las investigaciones se enfoquen en describir los patrones suprasegmentales de niños con DFP que se encuentran en etapa escolar. El fin de esta proyección es promover la caracterización del desarrollo lingüístico y su correlación con el posterior desempeño académico. Por lo tanto, las fortalezas y debilidades deben ser consideradas para llevar a cabo programas de intervención individuales y personalizados que sean efectivos en el tratamiento del DFP.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aceña, J. (1996). *Adquisición y desarrollo del nivel fonológico: intervención didáctica en retrasos y trastornos fonológicos y fonéticos*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones UCM. Madrid. pp. 11-27

Acosta, V., León, S. & Ramos, V. (1998). *Dificultades del habla infantil; un enfoque clínico*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Alarcos, E. (1950). *Fonología general*. En *Fonología Española* (p. 19). Madrid, España.: Editorial Gredos S.A.

Almeida, M. (1993). *Alternancia temporal y ritmo en español*. *Verba: Anuario Galego de Filoloxía*, 20, 433-443. Recuperado desde https://minerva.usc.es/bitstream/10347/3219/1/pg_438-449_verba20.pdf

Astruc L., Prieto P., Del Mar M., Payned E., Post B. (2012). *Phonotactic and phrasal properties of speech rhythm. Evidence from Catalan, English, and Spanish*. 2018, de Scielo Sitio web: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0167639311001646>

Baker, E., & McCabe, P. (2010). *The potential contribution of communication breakdown and repair in phonological intervention*. Faculty of Health Sciences University of Sydney Lidcombe, Australia: *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*

Bernhardt, M., Hanson, R., Pérez, D., Ávila, C., Lleó, C., Stemberger, J., Carballo, G., Mendoza, E., Fresneda, D. & Chávez-Peón, M. (2015). *Word structures of Granada Spanish-speaking preschoolers with typical versus protracted phonological development*. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50 (3), 298–311.

Bernhardt, B. & Stemberger, J. (1998). *Handbook of phonological development: From the perspective of constraint-based nonlinear phonology*. San Diego: Emerald Group Publishing Limited.

Bernhardt, M. & Zhao, J. (2010). *Nonlinear phonological analysis in assessment of protracted phonological development in Mandarin*. *Revue canadienne d'orthophonie et*

d'audiologie, 34 (3), 168-180.

Bernhardt, M., Chávez-Peón, M., Adler-Bock, M., Ávila, C., Carballo, G., Fresneda, D., y otros. (2012). A spanish pilot investigation for a crosslinguistic study in protacted phonological development. *Clinical Lingüistics & Phonetics* , 255-272.

Busto, M. (1993). *Manual de logopedia escolar*. Madrid, España: CEPE, S.L.
 Campbell, T., Dollaghan, C., Rockette, H., Paradise, J., Feldman, H., Shriberg, L., Sabo, D. & Kurs-Lasky, M. (2003). *Risk factors for speech delay of unknown origin in 3-year-old children*. *Child Development*, 72 (2), 346-357.

Carballo, G. (1995). *Estudio de las adquisiciones fonológicas. Análisis acústico de la evolución del fonema /r̄/*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.

Chomsky, N.& Halle, M. (1968). *The Sound Pattern of English*. New York: Harper & Row

Ciccía, C., Montezuma, O., Elías, J., Gabillo, G., Echenique, M., Raffo, G. & Seminario, A. (2009). *La adquisición de la estructura silábica: El caso del castellano limeño*. *Revista Persona*, (12), 11-28. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147117618001.pdf>

Clemente, R. A, Adrián, J. E., y Villanueva, L. (2000). Relaciones entre lenguaje y desarrollo socio- cognitivo en niños preescolares. Libro de Actas del I Congreso Hispanoportugués de Psicología: Noia, A coruña: Internacional.

Chomsky, N.& Halle, M. (1968). *The Sound Pattern of English*. New York: Harper & Row

Defior, S. (1991). *Influencia de la codificación fonológica en el aprendizaje de la lectura*. 2018, de Dialnet Sitio web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=70945>

D'introno, F., Del Teso, E. & Weston, R. (2010). *Fonética y fonología actual del español*. Madrid: Catedra.

Dubasik, V. & Ingram, D. (2013). *Comparing phonology of dyads of children with typical development and protracted development*. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 27 (9), 705-719.

Gammon, C. & Kehoe, M. (1997). *Phonology*. Cambridge University Press

Gierut J. (1998). *Treatment Efficacy: Functional Phonological Disorders in Children*. 2018, de NCBI

Sitio

web:

<https://pdfs.semanticscholar.org/010e/e926791a18ad643010d0342170618b443849.pdf>

Gil-Carcedo, L., Vallejo, L., & Gil-Carcedo, E. (2011). *Otología*. Madrid: Médica Panamericana S.A.

Gil Fernández, J. (2000.): *panorama de la fonología española actual*, Madrid, Arco/Libros.

Gutiérrez, L. (2009). *Procesos fonológicos utilizados en la formación de hipocorísticos* (Tesis de grado, Universidad de Concepción, Concepción, Chile). Recuperado desde https://www.academia.edu/3626427/PROCESOS_FONOL%C3%93GICOS_UTILIZADOS_EN_LA_FORMACI%C3%93NDE_HIPOCOR%C3%8DSTICOS

Goldsmith, John. A, *Autosegmental phonology*. Doctoral Dissertation. Cambridge, MIT, 1976.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill education.

Hernández, V. (2016). *Fonética en ELE: Los elementos suprasegmentales y su aplicación en el aula*. Master en español como Lengua Extranjera, VII Edición, Sitio: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9696110011A/19918>

Hernando, L. (2007). Aspectos teóricos de los modelos fonológicos. *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 25, 105-123. Recuperado desde

<http://revistas.ucm.es/index.php/DICE/article/view/DICE0707110105A/11803>

Kehoe, M. & Stoel-Gammon. (1997). *The acquisition of prosodic structure: An investigation of current accounts of children's prosodic development*. *Language*, 73 (1), 113-144.

Klassen, J. (2017). *Protracted Phonological Development in Granada Spanish: A case study*. (Tesis de magister). University of British Columbia, Vancouver, Canadá

Law J., Garrett Z., Nye C. (2009). *Speech and language therapy interventions for children*

with primary speech and language delay or disorder. 2018, de Cochrane Library Sitio web: <http://cochranelibrary-wiley.com/doi/10.1002/14651858.CD004110/abstract>

Leitão S., Fletcher J. (2004). *Literacy outcomes for students with speech impairment: long-term follow-up*. 2018, de NCBI Sitio web: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15204454>

Masson, G. (2015). *Multisyllabic word production of school-aged children with and without protracted phonological development* (Tesis doctoral, University of British Columbia, Vancouver, Canadá). Recuperado

desde

<https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0221497>

Mohanan, Karuvannur P. (1986).: *The theory of lexical phonology*.

RAE. (2011). *Nueva gramática de la lengua española*. España: Espasa.

Pérez, D. (2013). *Descripción de la Fonología en niños con Desarrollo Fonológico Prolongado, Trastorno del Lenguaje y Síndrome de Down*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada

Quilis, A. (2010). *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid: Arco Libros, S. L.

Rello, L. (2007). *La relación entre fonética y fonología*. Recuperado desde http://www.luzrello.com/Projects_files/relo-fonetica_fonologia.pdf

Reyes, A. (2007). *Un método para la identificación automática del lenguaje hablado basado en características suprasegmentales* (Tesis doctoral, Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica, Puebla, México). Recuperado desde <https://ccc.inaoep.mx/~villasen/tesis/TesisDoctorado-AnaReyes.pdf>

Rvachew S., Chiang PY., Evans N. (2004). *Characteristics of speech errors produced by children with and without delayed phonological awareness skills*. 2018, de NCBI Sitio web: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17218536>

Rvachew, S. & Brosseau-Lapre, F. (2012). *Developmental phonological disorders: foundations of clinical practice*. San Diego: Plural Publishing, Inc.

Saceda, M. (2005). *Adquisición prosódica en el español peninsular septentrional: la sílaba y la palabra prosódica*

Sapir, E.. (1921). *Language: An Introduction to the Study of Speech*. New York: Editorial Ottawa

Selkirk, E (1980): *The role of prosodic categories in English word stress*. *Linguistic Inquiry*, 11, pp 563-605.

Serra M., Serrat. E., Solé R., Bell A., & Aparici M. (2013). *La adquisición del lenguaje*. España: Editorial Ariel.

Shriberg, L. D., Kwiatkowski, J. & Gruber, F. A. (1999). *Developmental phonological disorders II: Short-term speech-sound normalization*. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 1127-1150

Tapia, A. (2003). *Orden de adquisición de segmentos y tipos de sílaba en español*. *Revista de Filología y su Didáctica*, 26, 491-501. Recuperado desde http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26_20.pdf

Ullrich, A., Stemberger, J. & Bernhardt, B. (2008). *Variability in a german-speaking child as viewed from a constraint-based Nonlinear Phonology Perspective*. *Asia Pacific Journal of Speech, Language and Hearing*, 11 (4), 221-237. Recuperado desde <http://dx.doi.org/10.1179/136132808805335536>

Vergara, P. (2014). *Patrones fonológicos en niños entre 3.0 y 5.11 años con desarrollo típico del lenguaje según el enfoque de la fonología no lineal y fonología natural que asisten a jardines infantiles de Puerto Montt*. Universidad de Valparaíso, Viña del Mar, Chile.

Vivanco, H. (1976). *Fonología Generativa (y sus posibles aplicaciones a la enseñanza de la pronunciación)*. *Lenguas Modernas*, pp. 21-32.

Vivar, P., & León, H. (2007) *Aplicación del cuestionario para la evaluación de la fonología infantil (C.E.FI.I) a una muestra de niños Chilenos*. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 8 (1), 17-31

Vivar, P., & León, H. (2009). *Desarrollo fonológico-fonético en un grupo de niños entre 3 y*

5.11 años. Revista CEFAC, 11 (2), 190-198.

Vivar, P. (2013). *Adquisición de los ataques complejos desde la fonología no lineal en una muestra de niños del dialecto español de Chile entre 1;6 y 2;8 años*. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada.

ANEXOS

ANEXO N°1: Test para Evaluar los Procesos de Simplificación Fonológica (TEPROSIF-R)

PROTOCOLO DE RESPUESTAS TEPROSIF-R

Nombre: _____ Fecha de Nacimiento: _____
 Edad: _____ Sexo: _____ Fecha de Evaluación: _____
 Examinador: _____

TOTAL PSF BARRIDO: _____ TOTAL PSF TEPROSIF COMPLETO: _____

Nivel de desempeño N R D

Nivel de desempeño N R D

ITEMES	REGISTRO	EST. SILABICA	ASIMILA -CION	SUSTITU -CION	TOTAL PROC.	OTRAS RESP. (*)
1. Plancha	_____					
2. Rueda	_____					
3. Mariposa	_____					
4. Bicicleta	_____					
5. Helicóptero	_____					
6. Bufanda	_____					
7. Caperucita	_____					
8. Alfombra	_____					
9. Refrigerador	_____					
10. Edificio	_____					
11. Calcetín	_____					
12. Dinosaurio	_____					
13. Teléfono	_____					
14. Remedio	_____					
15. Peineta	_____					
TOTAL PSF	BARRIDO CON	15 ÍTEMES				
16. Auto	_____					
17. Indio	_____					
18. Pantalón	_____					
19. Camión	_____					
20. Cuaderno	_____					
21. Micro	_____					
22. Tren	_____					
23. Plátano	_____					
24. Jugo	_____					
25. Enchufe	_____					
26. Jabón	_____					
27. Tambor	_____					
28. Volantín	_____					
29. Jirafa	_____					
30. Gorro	_____					
31. Árbol	_____					
32. Dulce	_____					
33. Guitarra	_____					
34. Guante	_____					
35. Reloj	_____					
36. Jaula	_____					
37. Puente	_____					
TOTAL P. S. F.						

ANEXO N°2: Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI-R)

HOJA DE RESPUESTAS

(Aplicación individual)

Nombre Sujeto: _____			
Paterno	Materno	Nombre	
Nombre examinador: _____			
Fecha de aplicación: _____		Edad: _____	
Fecha de Nacimiento: _____		Sexo: _____	
Año	Mes	Día	
Establecimiento educacional: _____			
Forma		Techo:..... -errores:..... Ppje. Obtenido:.....	
A			

1	D	
2	A	
3	D	
4	B	
5	A	
6	A	
7	C	
8	B	
9	D	
10	B	
11	C	
12	B	
13	D	
14	A	
15	C	
16	B	
17	D	
18	A	
19	C	
20	C	
21	D	
22	A	
23	C	
24	B	
25	D	
26	A	
27	D	
28	B	
29	A	

30	B	
31	C	
32	B	
33	D	
34	A	
35	C	
36	B	
37	D	
38	B	
39	C	
40	C	
41	D	
42	A	
43	C	
44	B	
45	D	
46	A	
47	C	
48	B	
49	A	
50	A	
51	D	
52	B	
53	D	
54	B	
55	C	
56	B	
57	D	
58	A	

59	C	
60	C	
61	D	
62	B	
63	C	
64	B	
65	D	
66	A	
67	C	
68	C	
69	D	
70	A	
71	C	
72	B	
73	A	
74	A	
75	D	
76	B	
77	D	
78	A	
79	C	
80	B	
81	D	
82	A	
83	C	
84	C	
85	D	
86	A	
87	C	

88	B	
89	A	
90	A	
91	C	
92	B	
93	D	
94	B	
95	D	
96	B	
97	D	
98	A	
99	C	
100	B	
101	D	
102	A	
103	D	
104	B	
105	D	
106	A	
107	C	
108	B	
109	D	
110	A	
111	C	
112	C	
113	D	
114	A	
115	C	
116	B	

ANEXO N°3: Test Exploratorio de la Gramática Española de A. Toronto (STSG)

SCREENING TEST OF SPANISH GRAMMAR (S.T.S.G.)

Nombre: Edad:

Fecha Examen: Examinador:

RECEPTIVO	Ptje.	EXPRESIVO	Ptje.
1. El niño está sentado. El niño no está sentado. <i>Negación</i>		1. La puerta no está cerrada. La puerta está cerrada. <i>Negación</i>	
2. El gato está encima de la caja. El gato está adentro de la caja. <i>Preposición</i>		2. El perro está encima del auto. El perro está adentro del auto. <i>Preposición</i>	
3. Él va arriba. Ella va arriba. <i>Pronombre personal</i>		3. El gato está debajo de la silla. El gato está detrás de la silla. <i>Preposición</i>	
4. El perro está detrás de la silla. El perro está debajo de la silla. <i>Preposición</i>		4. Él ve al gato. Ella ve al gato. <i>Pronombre personal</i>	
4. Están comiendo. Está comiendo. <i>Plural en forma verbal</i>		5. Alguien está en la silla. Algo está en la silla. <i>Pronombre indefinido</i>	
5. El libro es de él. El libro es de ella. <i>Pronombre posesivo</i>		6. El sombrero es de ella. El sombrero es de él. <i>Pronombre posesivo</i>	
7. El niño se cayó. El niño se cae. <i>Tiempo verbal pretérito indefinido</i>		7. Está durmiendo. Están durmiendo. <i>Plural en forma verbal</i>	
8. Alguien está en la mesa. Algo está en la mesa. <i>Pronombre indefinido</i>		8. El niño se vistió. El niño se viste. <i>Tiempo verbal pretérito indefinido</i>	
9. El niño la está llamando. El niño lo está llamando. <i>Pronombre personal</i>		9. La niña está escribiendo. La niña estaba escribiendo. <i>Pretérito imperfecto</i>	
10. Este es mi papá. Aquel es mi papá. <i>Pronombre demostrativo</i>		10. La niña la ve. La niña lo ve. <i>Pronombre personal</i>	
11. El niño está tomando helado. El niño estaba tomando helado. <i>Pretérito imperfecto</i>		11. El niño tenía el globo. El niño tiene el globo. <i>Pretérito imperfecto</i>	
12. ¿Dónde está la niña? ¿Quién es la niña? <i>Adverbio interrogativo</i>		12. La niña lo lleva. La niña los lleva. <i>Plural en el pronombre</i>	
13. El niño tiene el pájaro. El niño tenía el pájaro. <i>Pretérito imperfecto</i>		13. Este es mi amigo. Aquel es mi amigo. <i>Pronombre demostrativo</i>	
14. La niña las tiene. La niña la tiene. <i>Plural en el pronombre</i>		14. El niño lo lava. El niño se lava. <i>Pronombre reflexivo</i>	

15. Esta es mi cama. Esta es nuestra cama. <i>Pronombre posesivo</i>		15. Este es su perro. Este es nuestro perro. <i>Adjetivo posesivo</i>	
16. El niño se ve. El niño lo ve. <i>Pronombre reflexivo</i>		16. La niña comió. La niña comerá. <i>Tiempo futuro</i>	
17. La niña subirá. La niña subió. <i>Tiempo futuro</i>		17. Esa es mi muñeca. Esta es mi muñeca. <i>Pronombre demostrativo</i>	
18. Mira quien llegó. Mira lo que llegó. <i>Pronombre relativo</i>		18. ¿Quién está en la puerta? ¿Qué está en la puerta? <i>Pronombre interrogativo</i>	
19. La mamá dice: "se lo dio". La mamá dice: "me lo dio". <i>Complemento indirecto</i>		19. ¿Dónde está el niño? ¿Quién es el niño? <i>Adverbio interrogativo</i>	
20. La mamá va a comprar pan. La mamá fue a comprar pan. <i>Tiempo presente</i>		20. El niño va a cortarse el pelo. El niño fue a cortarse el pelo. <i>Tiempo presente</i>	
21. Este es un avión. Ese es un avión. <i>Pronombre demostrativo</i>		21. El niño dice: "me la dio". El niño dice: "se la dio". <i>Complemento indirecto</i>	
22. El papá es alto. El papá está alto. <i>Cópula verbal</i>		22. El niño es alto. El niño está alto. <i>Cópula verbal</i>	
23. El niño es llamado por la niña. La niña es llamada por el niño. <i>Voz pasiva</i>		23. La niña es empujada por el niño. El niño es empujado por la niña. <i>Voz pasiva</i>	
TOTAL		TOTAL	
PERCENTIL		PERCENTIL	
RANGO EDAD		RANGO EDAD	

ANEXO N°4: Escala de Inteligibilidad en Contexto

Escala de Inteligibilidad en Contexto: Español

Intelligibility in Context Scale (ICS): Spanish

(McLeod, Harrison, & McCormack, 2012)

Traducción (Translated by): Raúl Prezas, Ph.D., Texas Christian University, USA; Raúl Rojas, Ph.D., University of Texas at Dallas, USA and Brian A. Goldstein, Ph.D., La Salle University, USA, 2012.

Nombre del niño/a (Child's name): _____

Fecha de nacimiento del niño/a (Child's date of birth): _____ niño(a)/hombre/mujer (Male/Female): _____

Idioma(s) que habla el niño/a (Language(s) spoken): _____

Fecha (Current date): _____ Edad del niño/a (Child's age): _____

Persona que llena la Escala (Person completing the scale): _____

Relación al niño/a (Relationship to child): _____

Las siguientes preguntas son acerca de que tan bien entienden diferentes personas el habla de su hijo/a.

Al responder a cada pregunta, por favor piense sobre el habla de su hijo/a durante el mes pasado.

Para cada pregunta, dibuje un círculo alrededor de un número.

(The following questions are about how much of your child's speech is understood by different people.

Please think about your child's speech over the past month when answering each question. Circle one number for each question.)

	Siempre (Always)	Usualmente (Usually)	A veces (Sometimes)	Raramente (Rarely)	Nunca (Never)
1. ¿Usted le entiende a su hijo/a ¹ ? (Do you understand your child's?)	5	4	3	2	1
2. ¿Su familia inmediata le entiende a su hijo/a? (Do immediate members of your family understand your child?)	5	4	3	2	1
3. ¿Su familia extendida le entiende a su hijo/a? (Do extended members of your family understand your child?)	5	4	3	2	1
4. ¿Los/Las amigos/as de su hijo/a le entienden? (Do your child's friends understand your child?)	5	4	3	2	1
5. ¿Otros conocidos le entienden a su hijo/a? (Do other acquaintances understand your child?)	5	4	3	2	1
6. ¿Los profesores le entienden a su hijo/a? (Do your child's teachers understand your child?)	5	4	3	2	1
7. ¿Gente extraña ² le entienden a su hijo/a? (Do strangers ² understand your child?)	5	4	3	2	1
PUNTUACIÓN TOTAL (TOTAL SCORE) =	/35				
PROMEDIO DE PUNTUACIÓN TOTAL (AVERAGE TOTAL SCORE) =	/5				

¹ Esta medida puede ser adaptada para el habla de los adultos, substituyendo *hijo/a* con *esposo/a*

(This measure may be able to be adapted for adults' speech, by substituting *child* with *spouse*.)

² El término *gente extraña* puede ser cambiado a *personas desconocidas* (The term *strangers* may be changed to *unfamiliar people*)

Esta versión de la Escala de Inteligibilidad en Contexto puede ser fotocopiada (This version of the *Intelligibility in Context Scale* can be copied.)

Intelligibility in Context Scale is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/).

McLeod, S., Harrison, L. J., & McCormack, J. (2012). The Intelligibility in Context Scale: Validity and reliability of a subjective rating measure.

Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 55(2), 648-656. <http://jslhr.asha.org/cgi/content/abstract/55/2/648>



McLeod, S., Harrison, L. J., & McCormack, J. (2012). *Escala de Inteligibilidad en Contexto* [Intelligibility in Context Scale: Spanish] (R. Prezas, R. Rojas, & B. A. Goldstein, Trans.). Bathurst, NSW, Australia: Charles Sturt University. Retrieved from <http://www.csu.edu.au/research/multilingual-speech/ics>.
Published November 2012.

ANEXO N°5: Prueba de Articulación Eluney (PAE)

**PROTOCOLO DE EVALUACIÓN
PRUEBA DE ARTICULACIÓN ELUNEY (P.A.E)**

Nombre:

Fecha de Nacimiento: Edad:

Evaluador(a):

Fecha de Evaluación:

I. EVALUACIÓN DEL REPERTORIO FONÉTICO						
FONEMA	ESTIMULO	Respuesta	Presente	Ausente	Tipo de error articulatorio	NR
/m/	Mano					
	Limón					
	Ma - me - mi - mo - mu					
/n/	Nariz					
	Lana					
	Na - ne - ni - no - nu					
/ɲ/	Uña					
	Piña					
	Na - ñe - ñi - ño - ñu					
/p/	Pelo					
	Papa					
	Pa - pe - pi - po - pu					
/t/	Torta					
	Lentes					
	Ta - te - ti - to - tu					
/k/	Cola					
	Boca					
	Ka - ke - ki - ko - ku					

/b/	Vaso					
	Lobo					
	Ba - be - bi - bo - bu					
/d/	Ducha					
	Dedo					
	Da - de - di - do - du					
/g/	Gota					
	Mago					
	Ga- gue - gui - go - gu					
/f/	Falda					
	Café					
	Fa - fe - fi - fo - fu					
/j/	Jobón					
	Caja					
	Ja - je - ji - jo - ju					
/ch/	Chala					
	Leche					
	Cha - che - chi - cho - chu					
/l/	Lápiz					
	Pala					
	La - le - li - lo - lu					
/y/	Llave					
	Pollo					
	Lla - lle - lli - llo - llu					
/r/	Aro					
	Cara					
	Ara - are - ari - aro - aru					

/s/	Sol					
	Oso					
	Sa - se - si - so - su					
/r/	Radio					
	Carro					
	Ra - re - ri - ro - ru					
PRUEBA OPTATIVA DE VOCALES						
/a/	Ala					
/e/	Tele					
/i/	Misil					
/o/	Ojo					
/u/	Pudi					

D: distorsión. S: sustitución. O: omisión

RESULTADOS:

.....

OBSERVACIONES:

.....

ANEXO N°6: Pauta de Habilidades Pragmáticas

PAUTA DE COTEJO DE HABILIDADES PRAGMÁTICAS

(Adaptación de Protocolo Pragmático de Prutting y Kirchner)

Nombre: _____

Fecha de Nacimiento: _____ Edad: _____

Nombre Examinador: _____

Habilidad	Conducta	SI	NO	Observación
Cinética	Usa gestos adecuados para comunicarse			
Proxémica	Mantiene distancia y postura al comunicarse			
Contacto Visual	Mantiene contacto visual al comunicarse			
Expresión Facial	Corresponde al mensaje comunicado e interpreta expresiones			
Intención	Comunica sus deseos y/o necesidades			
Facultades Conversacionales	Conversa, inicia, responde, pregunta, interrumpe			
Alternancia Recíproca	Mantiene el diálogo alternando toma de turnos			
Tematización	Mantiene el tema en la comunicación			
Reparaciones de quiebres conversacionales	Entrega y/o pide más información, pregunta			

ANEXO N°7: Lista de Palabras del Español

Listado original de palabras

- | | | |
|---------------|----------------|---------------|
| 1. Perro | 36. Cocodrilo | 71. Globos |
| 2. Hueso | 37. Jirafa | 72. Guitarra |
| 3. Gato | 38. Pájaro | 73. Toca |
| 4. Blanco | 39. Pluma | 74. Foto |
| 5. Casa | 40. Jaula | 75. Regalo |
| 6. Llave | 41. Hipopótamo | 76. Gracias |
| 7. Techo | 42. Grande | 77. Fútbol |
| 8. Chimenea | 43. Dinosaurio | 78. Saltando |
| 9. Escalera | 44. Conejo | 79. Martillo |
| 10. Mesa | 45. Ratón | 80. Tres |
| 11. Silla | 46. Zanahoria | 81. Lápiz |
| 12. Teléfono | 47. Caballo | 82. Dragón |
| 13. Lámpara | 48. Estanque | 83. Dos |
| 14. Luz | 49. Tortuga | 84. Princesa |
| 15. Cuadro | 50. Papá | 85. Cuatro |
| 16. Baño | 51. Hermano | 86. Bruja |
| 17. Fuego | 52. Muñeca | 87. Triángulo |
| 18. Abierto | 53. Paula | 88. Rojo |
| 19. Aire | 54. Boca | 89. Cruz |
| 20. Azul | 55. Nariz | 90. Flecha |
| 21. Jamón | 56. Brazo | 91. Chocando |
| 22. Pescado | 57. Pierna | 92. Ruido |
| 23. Uvas | 58. Bailando | 93. Llorando |
| 24. Frutas | 59. Oigo | 94. Hoy |
| 25. Fresa | 60. Pelo | 95. Playa |
| 26. Pan | 61. Peine | 96. Noche |
| 27. Sed | 62. Gorra | 97. Día |
| 28. Leche | 63. Pantalón | 98. Agua |
| 29. Chocolate | 64. Bloques | 99. Barco |
| 30. Hirviendo | 65. Zapato | 100. Hoyo |
| 31. Flor | 66. Guante | 101. Veinte |
| 32. Llueve | 67. Reloj | 102. Europa |
| 33. Nieve | 68. Sombrero | 103. Euro |
| 34. Primavera | 69. Juguete | |
| 35. Elefante | 70. Suave | |