

MEJORA DE «HABILIDADES DE COMUNICACION Y LENGUAJE» EN NIÑOS DE DOS AÑOS CON DEPRIVACION SOCIOAMBIENTAL

JUAN-DONOSO VALDIVIESO Y JOSÉ MARÍA ROMAN

Departamento de Psicología. Facultad de Educación.
Universidad de Valladolid

Resumen

Este artículo recoge una parte del estudio empírico realizado entre los meses de febrero y septiembre de 1993 en varios centros de educación infantil de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Consistió en la aplicación de un programa de entrenamiento para mejorar el área de comunicación y lenguaje de niños con privación socioambiental, de edades comprendidas entre dieciocho y treinta meses.

Las actividades instruccionales del programa estaban orientadas por la metodología de enseñanza-aprendizaje que se apoya en los procesos lingüísticos asociados a la pluralidad de manifestaciones comprensivas y expresivas de los niños pequeños, mediante las cuales pudieran entender sus propias experiencias y adquirir conocimientos nuevos.

Se analizan las mejoras en las habilidades de «reconocimiento y memoria», «respuesta a señales y atención», y «habla mecánica e intencional» producidas por el programa en los grupos experimentales, comparándolos con las alcanzadas durante el mismo período por los grupos de control. Aparecen diferencias significativas para un nivel de confianza $p < .05$ a favor de los grupos entrenados en reconocimiento y memoria así como en habla mecánica e intencional frente a los otros grupos, pero calculando las ganancias relativas el más favorecido fue el Grupo Experimental Normal.

Palabras clave: Conducta comunicativa, habilidades de comunicación, habilidades lingüísticas, privación socioambiental, sobreaprendizaje.

Abstract

This article collect a part of study realized between february-september 1993, in several centers of children education in Castilla y Leon Community, which consists in application training programme for recompense the language and communication area of children between 18 and 30 months old, with social problems.

Instructional activities of the programme was orientated by the methodology of teaching-apprenticeship supported in linguistic processes, who is associate basicly with the plurality comprehension and expressive manifestation of little children, and they can understand their propers experiences and acquire new knowledge.

We can analyze the make better of abilities recognition and memory, answer to signs and attention, and mechanic and intentional speak which are produced by the programme, specifically in experimental groups, with the apprenticeship which obtain during the same period by the control groups. There are significant differences for a confidence level %5 in order to training groups in recognition and memory and in mechanic and intencional speak too, but comparing in all feature of the communication and linguistic development the Experimental Normal Group was the better, taking relative gains.

Key words: Communicative behavior, communication abilities, linguistic abilities, socialatmosphere deprivation, overapprenticeship.

1. Introducción

Se puede considerar ya la conducta comunicativa como «un proceso recíproco interpersonal de intercambio convencionalizado de significados en un contexto social» (Tamarit, 1990:83). El lenguaje sería un producto a la vez que un vehículo a través del cual cada persona realiza actos comunicativos. Para aprenderlo adecuadamente es preciso conocer su uso y manejarlo en contextos de interacción.

El dominio de la comunicación lingüística es un claro exponente del grado de madurez cognitiva y social de los individuos. Los retrasos generales del lenguaje están ocasionados sobre todo por factores funcionales o medioambientales. Y se atribuyen a la ausencia de modelos apropiados y a experiencias tempranas traumatizantes, a las cuales están sometidos los niños y las niñas con privación socioambiental en los primeros años de vida. Estos niños pueden conseguir resultados educativos significativamente distintos en función del contexto psicosocial y las pautas de crianza que reciben.

La intervención temprana, a menudo, compensa deficiencias funcionales de los niños que no llegan a establecer unos vínculos afectivos adecuados, máxime en niños y niñas socialmente desfavorecidos como se ha podido constatar a través de diversos estudios en los últimos treinta años. Los programas diseñados pretenden modificar el curso del desarrollo infantil rompiendo el ciclo de pobreza antes, incluso, del ingreso de los niños en la Escuela. No obstante, seguimos sin conocer cuándo surgen algunos componentes y determinantes psicolingüísticos esenciales, en particular los de contenido mental, algo que ya advirtiera Descoedres (1929) en el primer tercio de este siglo. La psicología evolutiva actual «busca en la comunicación y en las interacciones tempranas los cimientos de la vida mental» (González del Yerro y Rivière, 1992:100).

Las modalidades de conducta lingüística estudiadas en este trabajo: «Reconocimiento y Memoria», «Respuesta a Señales y Atención» y «Habla mecánica e intencional» están operacionalizadas en el rasgo sexto de la Escala Observacional del Desarrollo de Secadas (1988 y 1992). Estas modalidades o habilidades de conducta lingüística constituyen verdaderos procesos activadores del desarrollo ya desde muy corta edad, según la mayoría de autores, y gracias al entrenamiento psicoeducativo pueden ser mejoradas. Esta afirmación quisimos validarla con niños muy pequeños.

Fundamentalmente orientados por la «teoría del desarrollo por acumulación de habilidades» de Secadas (1996), con nuestro trabajo pretendíamos alcanzar dos objetivos concretos:

1º Verificar el grado de mejora en las tres modalidades de comunicación citadas tras la intervención, diseñada en diferentes grupos de sujetos carenciales y normales.

2º Validar un programa de entrenamiento en comunicación y lenguaje, el cual posibilitaría compensar las deficiencias funcionales de niños y niñas de alrededor de dos años de edad con privación socioambiental.

Las hipótesis que nos hemos planteado verificar experimentalmente son las siguientes:

1ª Se darán diferencias significativas en las tres habilidades de comunicación y lenguaje investigadas entre niños de dos años, pertenecientes a grupos que residen en zonas culturales y socioeconómicas desfavorecidas y niños criados en ambientes normales.

2ª Los niños carenciales entrenados con el programa «Veo, comprendo, hablo» verán compensadas las deficiencias psicolingüísticas iniciales de modo significativo con respecto a los carenciales que no sean entrenados.

3ª Los grupos de sujetos tanto carenciales como normales sometidos al programa específico mejorarán más que los no entrenados en las mismas habilidades de comunicación y lenguaje.

4ª Entre los grupos de niños no intervenidos se mantendrán las diferencias.

2. Método

Sujetos

El experimento se realizó con 50 niños y niñas distribuidos en cuatro grupos naturales: Grupo Experimental Carencial (GEC) con 16 sujetos, Grupo Experimental Normal (GEN) con 12 sujetos, Grupo Control Carencial (GCC) con 10 sujetos y Grupo Control Normal (GCN) con 12 sujetos. La edad media de la muestra de niños seleccionada fue de 23 meses al inicio del trabajo empírico y 50% en cada grupo de varones y mujeres, respectivamente.

Los ambientes diferían en pautas de interacción familiar y contexto socioeconómico: el GEN y el GCN pueden considerarse de clase socioeconómica media, y en cuanto a estructura y dinámica sociofamiliar no presentaban carencias afectivas ni interactivas de carácter grave. Por el contrario, el GEC y el GCC se desenvolvían en medio de privaciones y necesidades de índole psicosocial. El retraso inicial no se debía a ninguna anomalía orgánica ni congénita (en la selección de las muestras se tuvieron en cuenta estos parámetros), sino a deficiencias funcionales como la no adecuación del ambiente a las demandas infantiles o las desfavorables condiciones interactivas adulto cuidador principal niño.

Se eligió la edad de dos años, exactamente de dieciocho a treinta meses porque se trata de una etapa de importantes transformaciones evolutivas. En este período (sensorio-motriz preoperatorio) el niño a nivel madurativo y biológico está ya capacitado para desarrollar la función semiótica y puede utilizar sistemas de comunicación más simbólicos, observándose un avance considerable en la adquisición de conceptos.

Instrumentos

Para medir los distintos indicadores de la *variable dependiente* "comunicación y lenguaje" se utilizó el Cuestionario Contacto y Comunicación (Valdivieso, 1994), diseñado específicamente para esta investigación (anexo). Este cuestionario sirve para detectar y evaluar aspectos fonológicos, semánticos y sintácticos del sistema léxico castellano común, examinándolo desde la pragmática y el uso concreto que hacen los sujetos más pequeños de una comunidad de hablantes. Una vez aplicado el/a educador/a puede hacerse una idea de la serie de conductas lingüísticas que pueden ser propuestas a los niños y las que no, así como de la posición relativa que cada uno de los aprendices ocupa dentro del grupo. El grado de fiabilidad y validez de este cuestionario puede verse en Valdivieso (1994).

El Cuestionario Contacto+Comunicación (CC+C) evalúa tres habilidades parciales y una global: (A) *Reconocimiento y Memoria* de personas y cosas. La memoria funciona, inicialmente, como una capacidad operativa de contenidos perceptivos y episódicos y constituye una dimensión temporal de la personalidad misma. «El reconocimiento se produce frente a algo nuevo presente a la atención e identificado como familiar a la memoria» (Secadas, 1992: 581 y 583). Esta habilidad es medida con 12 ítems cuyo formato de respuesta es 2, 1 y 0, respectivamente, según que la conducta evaluada suceda "sistemáticamente" (más de dos semanas), "a veces" (menos de dos semanas) o "no ocurre nunca". La P.D. máxima es 24 y la P.D. mínima 0 puntos.

(B) *Respuesta a señales y Atención*. La primera es una operación cognitiva asociada a la atención que convierte al niño en un intérprete de la realidad circundante. Más tarde da significación a las conductas a través de señales de demanda e inhibición. La atención tiene que ver con las habilidades de reconocimiento y respuesta a señales, ya que se ejercita en presencia de personas y cosas reconocidas como interesantes para el niño, volviéndose anticipación y orientación en función de las informaciones percibidas. Esta habilidad es medida también con 12 ítems siendo su formato de respuesta 2, 1 y 0, respectivamente, según que

la conducta evaluada suceda "sistemáticamente" (más de dos semanas), "a veces" (menos de dos semanas) o "no ocurre nunca". La P.D. máxima es 24 y la P.D. mínima 0 puntos.

(C) *Habla mecánica e intencional* comprende desde la pronunciación de ciertos sonidos articulados hasta la designación y la intención comunicativas, o si se prefiere del habla como instrumento para enterarse el niño de quién es y para poder relacionarse verbalmente con sus iguales. Esta habilidad es medida por medio de 18 ítems cuyo formato de respuesta es 2, 1 y 0, respectivamente, según que la conducta evaluada suceda "sistemáticamente" (más de dos semanas), "a veces" (menos de dos semanas) o "no ocurre nunca". La P.D. máxima es 36 y la P.D. mínima 0 puntos.

(D) El *Perfil de lenguaje* resulta de calcular las puntuaciones medias de las tres habilidades investigadas y proporciona una visión de conjunto promedio en cada una de las evaluaciones.

La *variable independiente* es el "entrenamiento en habilidades lingüísticas". Para manipular dicha variable se utilizó el programa «Veo, comprendo, hablo» (Valdivieso, 1994) que consta de 36 sesiones de 30 minutos cada una. Los recursos y medios didácticos, adaptados a niños de dos años, están constituidos por:

(1)- *Cuaderno de iconoverbales*. Es un generador de palabras a través de imágenes. Lo constituyen 220 términos iconoverbales y se usa como banco o almacén de sugerencias para el/a educador/a. Aparecen temas referidos al cuerpo humano y los vestidos, así como diversos objetos comunes y familiares para los niños de esta edad presentados por orden de facilidad articulativa.

(2)- *Cuaderno de actividades lingüísticas* para que los alumnos puedan realizar trabajo individual. Sigue una estructura similar al cuaderno anterior en cuanto a orden y presentación de los temas. Las actividades incluidas son de contenido perceptivo y para ejercitación de la memoria a través de su representación sensorial, ejercicios referidos a formas-objetos y sus cualidades (tamaño, color), así como a las coordenadas de espacio y tiempo y su localización. Mediante el empleo y manipulación de este material el niño-a designa, identifica, señala, busca, explica, pega gomets, pinta, traza rayas o garabatea según los tipos de actividades de entrenamiento.

(3)- *Libro-guía del educador*. Contiene el plan de trabajo a seguir en el entrenamiento psicoeducativo. Cada sesión está estructurada en objetivos específicos e ítems de conductas, incluyendo una relación de ejercicios y actividades así como referencias sobre distintos recursos y materiales de apoyo. El material reseñado es una muestra restringida de la clase de recursos que es preciso disponer para entrenar, convenientemente, a los niños y las niñas con limitaciones en su desarrollo cognitivo-lingüístico por causas o condiciones socioambientales.

Procedimiento

1º. *Evaluación inicial*. El Cuestionario de Contacto y Comunicación se aplicó «individualmente» a cada uno de los niños de los cuatro grupos participantes en la investigación, antes de comenzar el entrenamiento, para conocer el grado de desarrollo de sus Habilidades Lingüísticas.

2º. *Entrenamiento en Contacto+Comunicación*. A lo largo de cuatro meses, tres días a la semana al inicio de la jornada lectiva (entre las 9,30-10 horas aproximadamente). Los dos grupos experimentales (carenciales y normales) fueron entrenados según lo establecido en el programa, mientras que los dos de control recibieron sólo una enseñanza tradicional en la misma materia y durante el mismo horario.

3º. *Evaluación final*. Se procedió de la misma manera que en la evaluación inicial.

4º. *Evaluación de seguimiento*. Tres meses después se evaluaron las tres modalidades de Contacto y Comunicación, igual que se hiciera en las evaluaciones anteriores.

Diseño experimental

El diseño utilizado para controlar el mayor número posible de variables extrañas, fue de cuatro grupos naturales con pretest, postest y seguimiento, como se presenta en el esquema siguiente:

Grupo	N	EI	Trata.	EF	ES
Experimental Carencial	16	SI	SI	SI	SI
Control Carencial	10	SI	NO	SI	SI
Experimental Normal	12	SI	SI	SI	SI
Control Normal	12	SI	NO	SI	SI

Los datos recogidos en cada una de las tres evaluaciones fueron analizados con la prueba de los Rangos de Wilcoxon y el Análisis de Varianza de Kruskal Wallis. Para las "ganancias relativas" se empleó la fórmula D'Hainaut:

$$GR = \frac{t - a}{m - a} \times 100$$

Donde GR= ganancias relativas o diferencias relativas; t= puntuación obtenida en el postest; a= puntuación del pretest; m= puntuación máxima posible. Al trabajar con ganancias relativas "se priman" los crecimientos de la zona alta de la escala por pequeños que sean, pues se supone que es mayor el esfuerzo del sujeto para conseguir incrementos.

3. Resultados

Diferencias intragrupos por habilidades

La tabla 1 muestra al GEC con resultados superiores a todos los demás grupos finalizada la aplicación del programa (evaluación final «menos» evaluación inicial), con la excepción de la habilidad «Respuesta a señales y Atención» (B) que puntúa más el GEN en ganancias absolutas. Sin embargo, este último en "reconocimiento y memoria" (A) es inferior, incluso, en ganancias absolutas al GCN y GCC, siendo significativa la diferencia entre los cuatro grupos al nivel de confianza $p \leq .00$.

En ganancias relativas el GEN es el más beneficiado en las modalidades de «respuesta a señales» (B), «habla mecánica e intencional» (C) y, como consecuencia de lo anterior, también en «perfil de lenguaje» (D); pero no así en "reconocimiento y memoria" (A) que le sobrepasa el GEC. Por el contrario, el grupo menos favorecido de los cuatro es el GCN, lo cual puede querer indicar el escaso aprovechamiento instruccional, al menos en el área de comunicación y lenguaje, que consiguen los niños a estas edades cuando proceden de ambientes enriquecidos y están adecuadamente estimulados, por más que asistan regularmente al centro educativo.

La evaluación de seguimiento «menos» evaluación final recoge el avance experimentado por el GCN en las tres habilidades, consiguiendo diferencias relativas mayores al resto de los grupos en "habla mecánica e intencional" y en "Perfil de Lenguaje". Asimismo, se destaca la no significatividad entre los cuatro grupos ni en ganancias absolutas ni en ganancias relativas en las diferentes habilidades, excepción hecha de la modalidad "reconocimiento y memoria" para el GEC en diferencias relativas; lo cual se debe, probablemente, al efecto de sobreaprendizaje

durante los meses de entrenamiento en tanto que los grupos controles siguen su propio ritmo de adquisiciones, progresando según la situación y posibilidades de cada niño/a. Por último, la evaluación de seguimiento «menos» la evaluación inicial otorga claramente al GEC beneficios significativos (ganancias absolutas) en todas las modalidades de comunicación y lenguaje. Siendo aún mayores las diferencias en los valores relativos sobre todo con respecto al GCC. No obstante, las ganancias relativas del GEC son inferiores a las del GEN, sin que se aprecie diferencia significativa entre ambos grupos. Pero, en «reconocimiento y memoria» y en «respuesta a señales y atención» los resultados en ganancias relativas del GEN son más elevados que el resto de grupos.

Tabla 1.- Ganancias absolutas y relativas por habilidades de comunicación y lenguaje en cada uno de los cuatro grupos

Habilidades/Grupos	ganancias absolutas					ganancias relativas				
	GEC	GCC	GEN	GCN	P	GEC	GCC	GEN	GCN	P
RECONOC.Y MEMORIA(A)	35,84	26,6	16,58	19,7	.00	35,46	17,4	31	13,54	.00
RESP. A SEÑALES (B)	30,78	24,05	31,95	13,2	.00	30,75	18,95	39	10,91	.00
HABLA MEC.-INTENCI.(C)	36,87	21,35	28	11,29	.00	34,15	18,1	35	10,33	.00
PERFIL DE LENGUAJE(D)	36,43	24,25	25,95	11,5	.00	34,37	17,9	37	9	.00

Habilidades/Grupos	ganancias absolutas					ganancias relativas				
	GEC	GCC	GEN	GCN	P	GEC	GCC	GEN	GCN	P
RECONOC.Y MEMORIA(A)	24,42	17,45	21,13	30,18	.15	26,53	10,5	27	19,9	.00
RESP. A SEÑALES (B)	23,14	23,85	17,18	29,95	.16	21,09	18,9	21	20,86	.96
HABLA MEC.-INTENCI.(C)	25,6	17,9	22,4	17	.40	24,82	16,85	24	25,36	.40
PERFIL DE LENGUAJE(D)	24,64	18,6	20,59	29,4	.25	23,78	17,7	25	25,22	.53

Habilidades/Grupos	GEC	GCC	GEN	GCN	P	GEC	GCC	GEN	GCN	P
	RECONOC.Y MEMORIA(A)	29,21	18,4	19,31	25,04	.15	28,57	11,5	31	20
RESP. A SEÑALES (B)	24,03	21,6	23,09	24,95	.94	24,71	19,95	27	21,54	.59
HABLA MEC.-INTENCI.(C)	29,39	15,65	24,68	21,95	.09	29,07	14,5	27	20,77	.04
PERFIL DE LENGUAJE(D)	28,42	18,05	22,95	22,72	.30	28,71	14,8	27	21,36	.06

Diferencias absolutas y relativas intergrupos por pares

El GEC (puntuaciones en negrita) es el más beneficiado en las habilidades (A) ($p \leq .00$) y (C) ($p \leq .00$) si se consideran las ganancias absolutas y relativas de los dos grupos carenciales, según reflejan los datos de la tabla 2. El GCC, por contra, apenas si se beneficia de los entrenamientos recibidos en el centro infantil, pues la diferencia mayor en los resultados totales se contabilizan a favor del GEC en las evaluaciones final-inicial y de seguimiento-inicial.

Tabla 2.- Diferencias entre grupo experimental carencial y grupo control carencial

Grupos/Habilidades	eval.final-inicial		eval.seguim.-final		eval.seguim.-inicial		Z	P
	ABSOL.	RELAT.	ABSOL	RELAT.	ABSOL	RELAT.		
EXP. CARENCIAL (A)	15,6	17,4	14,07	15	14,92	15,82		
CONTR. CARENCIAL(A)	10,2	7,1	10,3	8	9,1	7,85	2.87	.00
EXP. CARENCIAL(B)	14,8	15,7	12,5	12	13	13,42		
CONTR. CARENCIAL(B)	11,4	9,9	12,5	10	11,8	11,2	.73	.46
EXP. CARENCIAL(C)	16,9	16,8	14,17	14	15,6	16		
CONTR. CARENCIAL(C)	8,05	8,2	10,15	10	8,15	7,6	2.84	.00
EXP. CARENCIAL(D)	16,1	17,2	13,75	14	14,92	15,64		
CONTR. CARENCIAL (D)	9,4	7,5	10,75	11	9,1	8,1	2.54	.01

Los resultados promedio del GEC (puntuaciones en negrita de la tabla 3) y el GEN en las distintas modalidades o habilidades no son diferentes, si bien los valores relativos de éste son mejores para la evaluación final-inicial y de seguimiento-inicial, y no para la de seguimiento-final. Al parecer los efectos totales del programa para el GEN son menos persistentes que para el GEC.

Tabla 3.- Diferencias entre grupo experimental carencial y grupo experimental normal

Grupos/Habilidades	eval.seguim.-final		eval. seguim.-inicial		Z	P
	ABSOL	RELAT	ABSOL	RELAT		
EXP.CARENCIAL(A)	18,68	14,93	15,5	10,8	13,78	12,6
EXP.NORMAL(A)	8,91	13,91	9,81	9,92	12	13,5
EXP.CARENCIAL(B)	13,9	12,46	13,21	10	14,21	12,53
EXP.NORMAL(B)	15,29	17,2	12,72	10	11,45	13,59
EXP.CARENCIALC)	16,59	14,09	14,17	12,78	13,78	13,28
EXP.NORMAL(C)	11,7	15,04	11,5	12,1	12	12,63
EXP.CARENCIAL(D)	17	13,75	14,25	12,57	13,92	13,5
EXP. NORMAL(D)	11,16	15,5	11,4	12,4	11,81	12,36

Como recoge la tabla 4 entre GEC y GCN hay diferencias importantes en (A) ($p \leq .06$) beneficiándose el primero tanto en valores absolutos como relativos. Llama la atención que sean mayores las ganancias relativas en el GEC que en el GCN, aunque no resulten significativas para un nivel de confianza $p < .00$, exceptuando las ganancias absolutas de la evaluación seguimiento-final en todas las habilidades y evaluaciones, y también las relativas en C y D.

Según vemos en la tabla 5 las puntuaciones de las tres habilidades del «Perfil de lenguaje» (D) experimentan aumentos importantes para el GEN, en las evaluaciones posteriores a la ejecución del programa (evaluación final y de seguimiento), en detrimento del GCN. Por ejemplo, en la evaluación final-inicial el GEN obtiene las siguientes ganancias relativas: (A) 16.29, (B) 18.45, (C) 18.33 y (D) 18.33; en tanto que las del GCN son: (A) 8.7, (B) 6.54, (C) 6.66 y (D) 6.66 puntos, respectivamente. En la evaluación de seguimiento-final los resultados del GEN

varían entre 12.14 puntos en (A) y 10.31 puntos en (B), mientras que los del GCN van desde 7.81 puntos en (A) hasta 9.77 en (B) no produciéndose diferencias significativas entre ambos grupos al finalizar el estudio excepto la habilidad A en ganancias absolutas, con un nivel de confianza $p < .01$ a favor del GCN. A este propósito conviene advertir que los dos grupos de sujetos normales (GEN y GCN) difieren entre sí con relación al distinto trato o consideración de la variable dependiente; esto es, uno fue entrenado sistemática y regularmente con el programa específico mientras el otro no lo fue. Es probable que el influjo del aprendizaje sobre el GEN atribuido al programa no pudiera ser compensado ni siquiera por el ambiente sociofamiliar, en tanto que el GCN pudo sentirse menos influenciado por la actividades y tareas desarrolladas en el centro, razón por la cual continuó aprendiendo incluso durante el período veraniego.

Tabla 4.- Diferencias entre grupo experimental carencial y grupo control normal

Grupos/Habilidades	eval.final- <i>eval.inicial</i>		eval.seguí.- <i>eval.final</i>		eval.seguim.- <i>eval.inicial</i>		Z	P
	ABSO	RELAT	ABSO	RELAT	ABSO	RELAT		
EXP.CARENCIAL(A)	18,56	20,06	11,57	14,61	13,78	15,14		
CON.NORMAL(A)	9,08	7,08	14,81	10	12	10,27	.82	.06
EXP.CARENCIAL(B)	19,03	19,53	11,42	9,87	12,82	12,68		
CON.NORMAL(B)	8,45	7,79	15	9,2	13,22	9,15	1.27	.20
EXP.CARENCIAL(C)	20,37	20,25	12,64	12,96	14,6	14,78		
CON.NORMAL(C)	6,66	6,83	13,45	13,04	10,9	10,72	1.34	.17
EXP.CARENCIAL(D)	20,37	20,37	11,96	12,64	14,25	14,57		
CON.NORMAL(D)	6,66	6,66	14,31	13,45	11,4	11	1.17	.23

Tabla 5.- Diferencias entre grupo experimental normal y grupo control normal

Grupos/Habilidadade	eval.final- <i>eval.inicial</i>		eval.seguim.- <i>eval.final</i>		eval.seguim.- <i>eval.inicial</i>		Z	P
	ABSOL.	RELAT	ABSOL	RELAT	ABSOLU	RELAT		
EXP.NORMAL(A)	11,62	16,29	9,31	12,14	10,31	14,54		
CON. NORMAL(A)	13,27	8,7	13,68	7,81	12,68	8,45	2.43	.01
EXP. NORMAL(B)	18,68	18,45	8,36	10,31	11,22	12,86		
CON. NORMAL(B)	8,41	6,54	14,63	9,77	11,77	10,13	.96	.33
EXP. NORMAL(C)	16,41	18,33	10,31	10,7	12,04	12,77		
CON. NORMAL(C)	8,58	6,66	12,68	11,27	10,95	10,22	.88	.37
EXP.NORMAL(D)	15,91	18,33	9,18	10,95	11,54	12,9		
CON. NORMAL(D)	9,08	6,66	13,81	11,04	11,45	10,09	.98	.32

En la tabla 6 pueden apreciarse diferencias significativas ($p < .00$) en A y ($p < .02$) en C entre el GEN y el GCC, lo que da pie a un comentario. Se ha visto cómo el GEC consigue ganancias altamente significativas, en general, sobre los otros grupos tanto para la evaluación final-inicial

como para las de seguimiento-inicial y de seguimiento-final. Pero, aún registrándose ciertas pérdidas en el GEC al finalizar la ejecución del programa específico, las que se producen en el GEN no son significativamente distintas. La ligera recuperación que se confirma en la evaluación de seguimiento-final a favor del grupo GEN bien podría tener una explicación similar y de la misma naturaleza que la dada anteriormente respecto al GCN. No hay certeza plena de que el GEN se beneficiara convenientemente de los ejercicios y actividades propuestas en el programa, ya que en algunas habilidades las diferencias de este grupo son inferiores, comparando sus índices de probabilidad con los obtenidos por otros grupos. Pero, aún siendo los resultados del GEN similares a los de los grupos controles puede aceptarse que el programa diseñado favorece también el aprendizaje de los niños normales, aventajando a los dos grupos controles en todas las habilidades para ganancias relativas, a pesar de que tal incremento no llega a ser significativo.

Los resultados obtenidos son, en gran medida, coherentes con la existencia de un agente modificador en unos grupos (los dos experimentales) y no en otros (los dos controles). También queda patente la necesidad educativa de intervenir cuanto antes con los niños y las niñas que se encuentran en desventaja sociocultural y/o socioambiental, lo mismo que en los supuestos de desigualdad de oportunidades, utilizando actividades instruccionales específicas. En todo caso, la metodología de entrenamiento ha de facilitar el desarrollo progresivo de las competencias y funciones de los aprendices, permitiéndoles con ello acceder al uso espontáneo y automático del lenguaje común en su comunidad de hablantes.

Tabla 6.- Diferencias entre grupo experimental normal y grupo control carencial

Grupos/Habilidades	eval. final- <i>eval. inicial</i>		ev.segui.- <i>ev.final</i>		eval.seguim.- <i>eval.inicial</i>		Z	P
	ABSOL-RELAT	ABSOL	RELAT	ABSOL	RELAT			
EXP. NORMAL(A)	9.04	13.70	11.81	13.25	11.18	15.40		
CONT. CARENCIAL(A)	14.45	8.85	10.00	5.95	10.80	6.15	3.57*	.00
EXP. NORMAL(B)	13.08	15.87	9.36	11.50	11.13	13.75		
CONT. CARENCIAL(B)	9.60	6.25	12.80	11.50	10.85	12.04	.55	.57
EXP. NORMAL(C)	12.87	14.91	12.09	12.20	13.13	13.90		
CONT. CARENCIAL(C)	9.85	4.40	9.80	8.80	8.65	7.80	2.21	.02
EXP. NORMAL(D)	11.87	15.66	11.59	12.40	12.00	13.63		
CONT. CARENCIAL(D)	11.05	6.50	10.35	8.60	9.90	8.10	2.00	.04

La tabla 7 recoge los resultados correspondientes al GCC y GCN. Se mantienen las diferencias registradas inicialmente entre estos dos grupos, si bien los resultados no son significativos se observa cierta tendencia ($p \leq .08$). Por otro lado, el progreso de los grupos controles (GCN y GCC) durante el tiempo estudiado fue poco armónico, lo que podría deberse a circunstancias y elementos moduladores dispares en cada uno de ellos. Así; el GCC obtiene ganancias relativas inferiores a las del GCN tanto en la evaluación de seguimiento-inicial como en la final-inicial.

Tabla 7.- Diferencias entre grupo control carencial y grupo control normal

Grupos/Habilidades	eval.final- <i>eval.inicial</i>		eval.seguim.- <i>eval.final</i>		eval.seguim.- <i>eval.inicial</i>		Z	P
	ABSOL.	RELAT.	ABSOL.	RELAT.	ABSOL.	RELAT.		
CON.CARENCIAL(A)	13	12,4	8,05	7,6	9,5	8,5		
CON.NORMAL(A)	10,25	10,75	13,68	14,09	12,36	13,27	1,73	.08
CON.CARENCIAL(B)	14,1	13,8	9,55	10,35	9,95	10,6		
CON.NORMAL(B)	9,33	9,58	12,31	11,59	11,95	11,36	.24	.80
CON.CARENCIAL(C)	14,45	13,5	8,95	8,75	9,85	10,1		
CON.NORMAL(C)	9,04	9,83	12,86	13,04	12,04	11,81	.59	.54
CON.CARENCIAL(D)	14,8	14,9	8,5	9,1	10,05	9,6		
CON.NORMAL(D)	8,75	8,66	13,27	12,72	11,86	12,27	.95	.34

Diferencias intergrupos los cuatro a la vez

Tomando las tres habilidades a la vez así como los cuatro grupos simultáneamente, según aparece en la tabla 8, puede señalarse:

1º. El GEC mejora absoluta y relativamente más que los restantes grupos a excepción de algunas habilidades del GEN en ganancias relativas, como son: «reconocimiento y memoria» en las evaluaciones de seguimiento-final y seguimiento-inicial, «respuesta a señales y atención» en las tres evaluaciones y «Perfil de lenguaje» en las evaluaciones final-inicial y de seguimiento-final.

2º. El GCN experimenta un estancamiento significativo a lo largo del período estudiado, si comparamos los resultados entre la evaluación inicial y la de seguimiento (seguimiento-inicial). Aún obteniendo el GCC algunos progresos en ganancias absolutas al final del período, se mantienen prácticamente las diferencias de partida con relación al GCN. Si el GCC es comparado con los dos grupos experimentales hay que destacar cómo los efectos del entrenamiento son netamente positivos a favor de éstos últimos.

Tabla 8.- Diferencias entre grupo experimental carencial y grupo control normal

Grupos/Habilidades	ganancias absolutas			ganancias relativas		
	Final-Inici	Segui-Fin	Segui-	Final-Inici	Segui-Fin	Segui-Inici
EXP.CARENCIAL (A)	35,84	24,42	29,21	35,46	26,53	28,57
EXP.NORMAL (A)	<i>16,58</i>	21,13	19,31	30,91	27,42	31,45
CON.CARENCIAL (A)	26,6	<i>17,45</i>	<i>18,4</i>	17,4	<i>10,5**</i>	<i>11,5**</i>
CON.NORMAL (A)	19,7	30,18	25,04	<i>13,54**</i>	19,9	20
EXP. CARENCIAL(B)	30,78	23,14	24,03	30,75	21,09	24,71
EXP.NORMAL(B)	31,95	<i>17,18</i>	23,09	38,54	21,18	27,13
CON.CARENCIAL(B)	24,05	23,85	<i>21,6</i>	<i>18,95**</i>	<i>18,9**</i>	<i>19,95</i>
CON.NORMAL (B)	<i>13,2**</i>	29,95	24,95	<i>10,91**</i>	20,86	21,54
EXP. CARENCIAL (C)	36,87	25,6	29,39	34,15	24,82	29,07
EXP. NORMAL (C)	28	22,4	24,68	35,29	24	27,31
CON.CARENCIAL (C)	21,35	17,9	<i>15,65</i>	18,1	<i>16,85**</i>	<i>14,5**</i>
CON.NORMAL (C)	<i>11,29</i>	17	21,95	<i>10,33**</i>	25,36	20,77
EXP. CARENCIAL (D)	36,43	24,64	28,42	34,37	23,78	28,71
EXP. NORMAL (D)	25,95	20,59	22,95	36,5	24,75	26,9
CON.CARENCIAL (D)	24,25	<i>18,6</i>	<i>18,05</i>	17,9	<i>17,7**</i>	<i>14,8**</i>
CON.NORMAL (D)	<i>11,5</i>	29,4	22,72	<i>9**</i>	25,22	21,36

* En negrita los valores más altos.

**en cursiva los valores más bajos.

Las correlaciones entre las habilidades investigadas para el Grupo Experimental Carenial se recogen en la tabla 9, por si alguna pudiera ejercer un peso mayor que las otras en el aprendizaje del lenguaje temprano. Pues, a pesar de que hay variabilidades comunes en algunas de estas habilidades los resultados son todavía bastante interdependientes a estas edades, por lo que no pueden tomarse decisiones sobre cuál o cuáles de ellas interesa entrenar más específicamente en un caso determinado. En cualquier supuesto es preciso conocer la evolución del índice estadístico de correlación para contestar algunas cuestiones pendientes como: ¿El programa de entrenamiento modifica igualmente o no los resultados de las tres habilidades investigadas?. ¿Las habilidades seleccionadas en este estudio contribuyen directamente a desarrollar el lenguaje infantil?. ¿Se aprecia una evolución o variabilidad mayor en los resultados obtenidos por los distintos grupos después de cada evaluación, como consecuencia de la intervención efectuada?.

Tabla 9.- Correlaciones y probabilidades de error entre habilidades

	(R.A)	P	(R.B)	P	(R.C)	P	(R.D)	P
RECONOC.-MEMORIA (A)	1.00	.000						
RESP. A SEÑALES (B)	.584	.017	1.00	.000				
HABLA MECA-INTENC. (C)	.722	.001	.741	.001	1.00	.000		
PERFIL DE LENGUAJE (D)	.820	.000	.823	.000	.977	.000	1.00	.000

	(R.A)	P	(R.B)	P	(R.C)	P	(R.D)	P
RECONOC. MEMORIA (A)	1.00	.000						
RESP. A SEÑALES (B)	.718	.001	1.00	.000				
HABLA MECAN.-INTENC.(C)	.781	.000	.919	.000	1.00	.000		
PERFIL DE LENGUAJE (D)	.836	.000	.948	.000	.990	.000	1.00	.000

	(R.A)	P	(R.B)	P	(R.C)	P	(R.D)	P
RECONOC.-MEMOR (A)	1.00	.000						
RESP. A SEÑALES (B)	.087	.000	1.00	.000				
HABLA MECA.-INTENC. (C)	.783	.000	.977	.000	1.00	.000		
PERFIL DE LENGUAJE (D)	.870	.000	.986	.000	.984	.000	1.00	.000

Las puntuaciones de la *evaluación inicial*, con frecuencia, dan correlaciones medias y la dispersión es bastante grande. Puede pensarse, entonces, que diversos factores están influyendo en unas habilidades pero no en otras, o también puede que no influyan de igual grado ya que "sólo una comprensión teórica de los procesos implicados, o bien unos experimentos controlados, nos permitirían afirmar cuáles son las causas que fundamentan una determinada correlación" (Cronbach,1972:158).

Entre las tres habilidades estudiadas existe alta tasa de correlación significativa ($p=.001$ y $p=.017$ son las más bajas), sobre todo en las habilidades «reconocimiento y memoria» así como habla mecánica e intencional. Las puntuaciones de probabilidades de la *evaluación final* indican que se da una relación estrecha y recíproca con las modalidades del perfil de lenguaje y otro tanto ocurre con las distintas modalidades entre sí. En la *evaluación de seguimiento* existe correlación muy alta entre modalidades, llegando a alcanzar una correlación de .97 para un nivel de confianza $p=.00$.

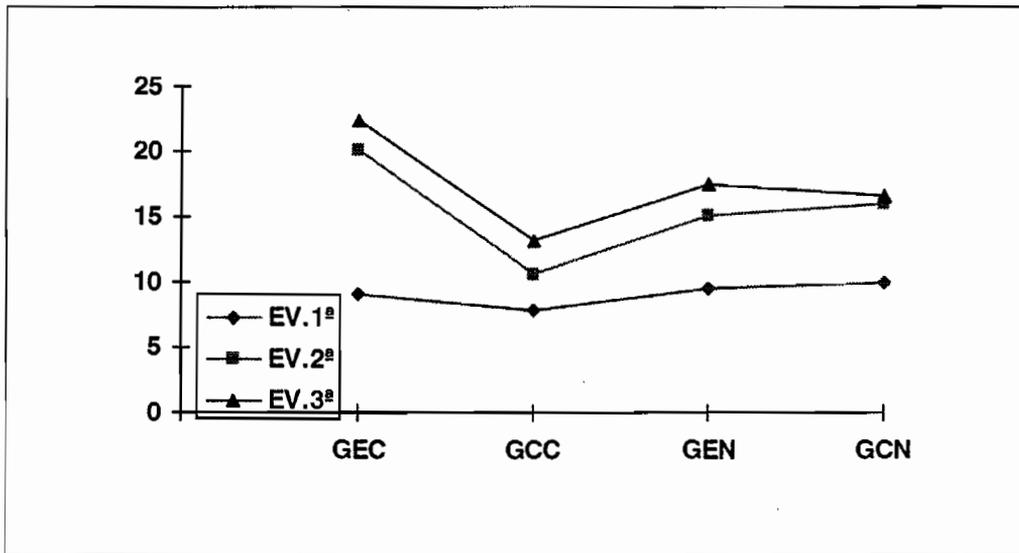
4. Discusión

El estudio realizado evidencia el alto grado de influenciabilidad externa que tiene el desarrollo de la comunicación infantil a estas edades, por lo que sería aconsejable poder intervenir en casos carenciales o con privación socioambiental pronto y de manera sistemática, con la ayuda de estrategias educativas oportunas. Sabemos, además, que el niño no es pasivo en el proceso comunicativo, sino que a través de la interacción con el adulto surge un auténtico proceso dialéctico-cultural. Podría decirse, por tanto, que el desarrollo infantil equilibrado y normalizado requiere unas determinadas pautas interactivas adulto-niño, que sean estimuladoras y facilitadoras de la integración en el mundo de los adultos. Las mejoras alcanzadas por los distintos grupos pone de relieve, en fin, el influjo considerable ejercido por el medio ambiente sobre la formación de los más pequeños, en concordancia con lo que manifiestan autores como Bruner (1983, Escartí y Musitu (1987), Shum (1988), Trigo (1990) o Clemente (1995). Nuestros datos constatan el efecto positivo que produce un ambiente o contexto enriquecido en la adquisición y desarrollo de habilidades del lenguaje, y es congruente con lo que opina Díez-Itza (1993:34): «precisamente, el lenguaje está sometido a unas fuerzas que son de índole social», pues en «la adquisición del lenguaje (...) el papel de los adultos representantes del orden cultural es esencial».

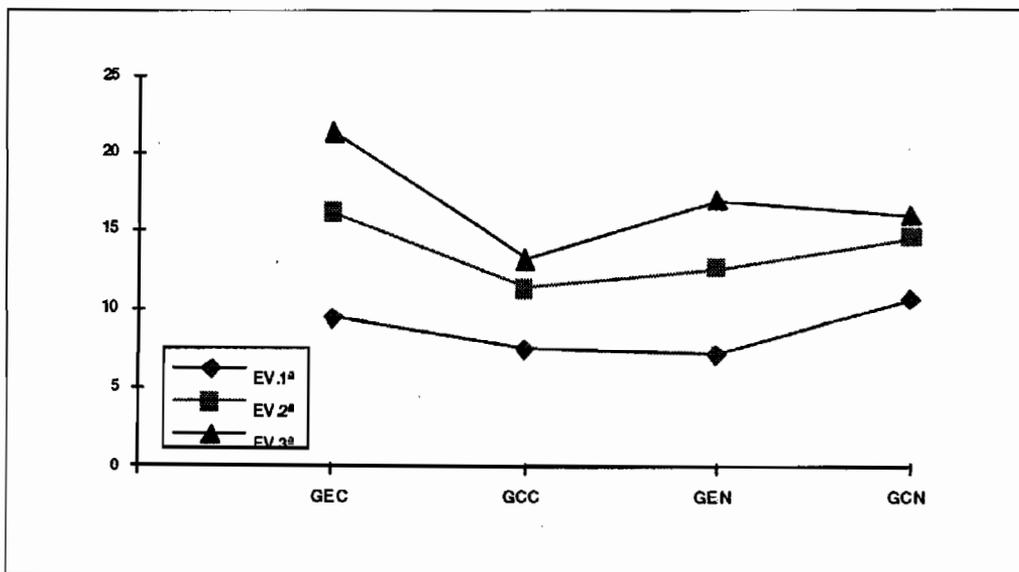
En las habilidades de comunicación y lenguaje estudiadas en este trabajo destacaríamos la alta significación positiva del GEC en ganancias absolutas, tanto desde la evaluación inicial-final como desde la inicial hasta la de seguimiento. No sucede lo mismo desde la terminación del programa hasta tres meses después, que es cuando se efectúa la tercera evaluación o de seguimiento. Entre el GEN y el GCC, por el contrario, no es significativa la ganancia absoluta desde la evaluación inicial-final, pero sí se producen diferencias positivas a su favor desde la de inicial-seguimiento. Lo cual puede verse en las representaciones gráficas siguientes:

Si comparamos las ganancias relativas el grado de significación intergrupos es nítido entre GEC y GCC así como entre GEC y GCN y, también, entre GEN y GCN, favorable siempre al primero de cada par. Pero no se aprecian ganancias significativas entre GEC y GEN, entre GEN y GCC ni entre GCC y GCN. La habilidad «reconocimiento y memoria», en ganancias absolutas, arroja valores significativos positivos entre GEC y GEN para la diferencia en la evaluación de seguimiento-inicial, y entre GEC y GCN así como entre GEN y GCC para la diferencia en la evaluación final-inicial. Hay que destacar, por su excepcionalidad, los resultados no significativos obtenidos en todas las evaluaciones comparando GEN y GCN, lo cual contrasta con las ganancias relativas entre GEC y GCC que son claramente significativas para el primero; y otro tanto sucede con los resultados de GEC y GCN en las diferencias de las evaluaciones final-

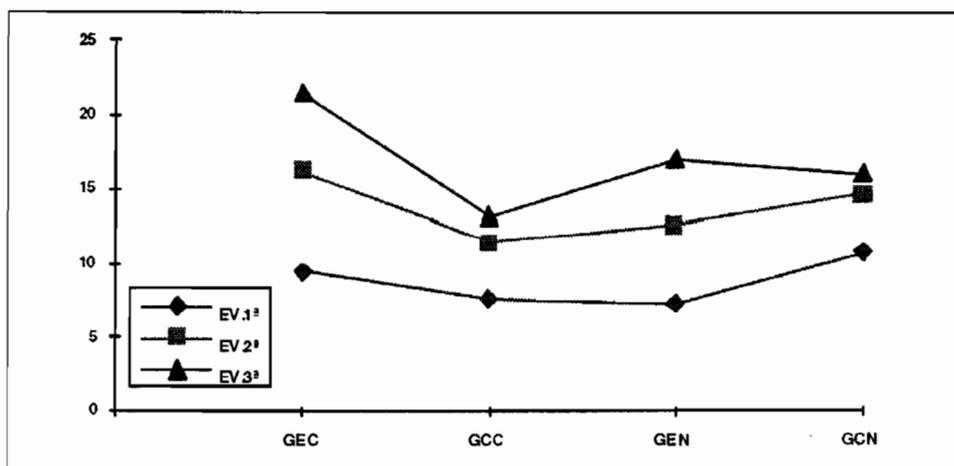
inicial y seguimiento-inicial. Por lo que hace al GEN y GCC hay diferencias significativas entre ellos tanto en la diferencia de la evaluación de seguimiento-final como de seguimiento-inicial, a favor del primero.



Gráfica (A) de la "habilidad reconocimiento y memoria" en distintas evaluaciones por grupos



Gráfica (B) de la "habilidad respuesta a señales y atención" en distintas evaluaciones por grupos



Gráfica (C) de la "habilidad habla mecánica e intencional" en distintas evaluaciones por grupos

Este estudio empírico pone de relieve: 1) La habilidad de «reconocimiento y memoria», tanto absoluta como relativamente, mejora de manera significativa gracias al entrenamiento; los dos grupos experimentales varían positivamente sus resultados en las distintas evaluaciones.

2) Las ganancias conseguidas en las sucesivas evaluaciones benefician sobre todo al grupo más desventajado inicialmente, el Experimental Carencial, al haber recibido apoyo didáctico y atención personalizada especiales. Sin embargo, de los dos grupos experimentales, el GEN se beneficia más con el programa de entrenamiento que el GEC.

3) Únicamente en «reconocimiento y memoria» se constatan ganancias relativas significativas intergrupos, más claramente a favor de los dos grupos experimentales, en la evaluación de seguimiento-final: GEC vs GCC y GEN vs GCC; hay diferencia significativa entre GCC vs GCN tanto en ganancias absolutas como relativas, en contra del segundo.

La habilidad «respuesta a señales y atención» podría estar influida por factores distintos a los atribuidos directamente al programa de entrenamiento. Las diferencias significativas de esta habilidad se las anota el GEC vs GCN y GEN vs GCN, con ventaja clara para las ganancias absolutas y relativas en la evaluación final-inicial de los grupos experimentales sobre los controles. Pero en la evaluación seguimiento-final las puntuaciones aparecen con signo negativo predominante en las comparaciones intergrupos de ganancias absolutas, o son próximas a 0 en ganancias relativas. Los resultados de esta habilidad se comportan de manera diferente al resto, pudiendo deberse o bien a que los ítems integrantes contienen una dificultad mayor para los niños y las niñas de la muestra, o bien a que el doble aspecto contemplado (respuesta a señales, por un lado, y atención, por otro) no es pertinente para un mismo diseño de evaluación, o bien la razón está en la escasa durabilidad de los efectos del programa. Este tema tendrá que ser mejor investigado dada su trascendencia educativa.

La habilidad «habla mecánica e intencional» ofrece ganancias absolutas positivamente significativas entre GEC vs GCC, GEC vs GCN, GEN vs GCN y GCC vs GCN sólo en la evaluación final-inicial, y entre GEC vs GCC se produce significación positiva en la evaluación seguimiento-inicial. En las ganancias relativas los resultados de las distintas evaluaciones no son significativos entre GEC vs. GEN y GCC vs. GCN. Con el paso del tiempo se registran progresos sólo en el GEC y no en el GCC que, al contrario, refleja valores con signo negativo en la evaluación seguimiento-final y seguimiento-inicial. Como sucedió en las otras habilidades, «habla mecánica

e intencional» sufre un retroceso en la evaluación de seguimiento-final en los dos grupos experimentales con respecto al GCN, no así en la final-inicial y seguimiento-inicial.

El «Perfil de Lenguaje» del GEC vs GEN en la evaluación final-inicial tiene un resultado no significativo de -1.75 puntos pero, sucesivamente, el GEC va remontando hasta alcanzar una ganancia relativa sobre su homólogo normal de 1.14 puntos en la evaluación seguimiento-inicial. En los demás casos, como era de esperar, las ganancias tanto absolutas como relativas son significativas entre GEC vs. GCC y entre GEN vs. GCC en todas las ocasiones. Respecto al GCN se dan diferencias significativas muy acusadas a favor del GEC y GEN en la evaluación final-inicial y seguimiento-inicial, aunque el GCN queda por encima en la diferencia seguimiento-final respecto al GEC.

Conclusiones

a) Existe una alta variabilidad en las habilidades de Comunicación y Lenguaje, lo cual hace pensar que todas ellas no se desarrollan por igual en los niños a estas edades, al menos, y «no pesan lo mismo» en la comunicación y el lenguaje infantil.

b) La variabilidad es claramente desigual en estas primeras edades cotejando los resultados obtenidos en cada una de las evaluaciones: la final-inicial ofrece un grado mayor de significación en algunas habilidades como «reconocimiento y memoria» o «habla mecánica e intencional», incrementándose paulatina y progresivamente el valor numérico hasta acercarse su interrelación a la unidad en la evaluación de seguimiento.

c) Entre cada una de las habilidades del «Perfil de Lenguaje» el grado de concordancia es bastante elevado y significativo, lo cual avala la validez de los instrumentos utilizados para la recogida de datos. La concordancia es más importante respecto al Cuestionario de Contacto + Comunicación, cuyo coeficiente de correlación se sitúa por encima de .783, dando un índice de significación de máxima dependencia mutua entre habilidades.

d) El grado más alto de dependencia en los grupos con privación socioambiental que en los normales puede deberse a que aquéllos, habitualmente, están viviendo en circunstancias adversas, lo que suele ser descrito por la literatura psicoeducativa como potencialmente patógeno o nefasto para el normal desenvolvimiento de los niños y las niñas pequeños. Por otra parte, está demostrado que a menor edad existe una mayor interdependencia entre los aspectos físicos y psicológicos, siendo necesario superar las habilidades de naturaleza pragmática o manipulativas para acceder a las de naturaleza psicosocial.

e) Los grupos presentan diferencias atribuidas a las condiciones socioambientales e instrumentales más bien que a la edad, de lo contrario no se daría esta curiosa situación: el GEC logra mejores resultados siendo el de menor edad (21,5 meses), en tanto que el GCN con la misma edad de promedio no consigue iguales resultados. Entre los otros dos grupos (GEN=24.6 y GCC=24.9 meses) también sucede que se dan diferencias en las puntuaciones a favor del GEN.

Así pues, el programa diseñado puede considerarse eficaz para entrenar el lenguaje funcional de niños y niñas de alrededor de dos años con privación socioambiental, teniendo capacidad para eliminar o disminuir sus desventajas evolutivas.

5. Referencias

- Bruner, J.S. (1983). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río Editor.
- Clemente, R.A. (1995). *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Barcelona: Ed. Octaedro, s.l.
- Cronbach, L. (1972). *Fundamentos de la exploración psicológica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Descouedres, A. (1929). *El desarrollo del niño de dos a siete años*. Madrid: Francisco Beltrán, ed.
- Diez-Itza, M. (1993). Variaciones tonales en el habla de los niños y adquisición del lenguaje. *Estudios de Psicología*, 50. 33-47.

- Escartí, A. y Musitu, G. (1987). *El niño abandonado en la Comunidad Valenciana*. Valencia: Estudi i Publicacions.
- González, A. y Rivière, A. (1992). La percepción de contingencias y el conocimiento social temprano. *Infancia y Aprendizaje*, 57. 99-116.
- Secadas, F. (1988). *Escala Observacional del Desarrollo*. Madrid: TEA, s.a.
- Secadas, F. (1992). *Procesos evolutivos y escala observacional del desarrollo (Del nacimiento a la adolescencia)*. Madrid: TEA, s.a. (2 volúmenes).
- Secadas, F. (1996). Teoría del Desarrollo por Acumulación de Habilidades. En Sánchez, Román y Secadas. *Desarrollo de habilidades en niños de 6 a 12 meses*. Madrid (en prensa).
- Shum, G. (1988). La influencia del contexto de la interacción en la adquisición del lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*, 43. 37-53.
- Tamarit, J. (1990). *Comunicación y autismo: claves para un logopeda aventurero*. Jornadas de Renovación Logopédica. Plasencia (Badajoz).
- Trigo, J. (1990). *Deprivación sociofamiliar e institucionalización de menores. Hacia una intervención psicosocial*. Universidad de Sevilla: Departamento de Psicología. Tesis doctoral.
- Valdivieso, J.D. (1994). *Programa de entrenamiento en Comunicación y Lenguaje para niños carenciales de dos años*. Universidad de Valladolid: Departamento de Psicología. Tesis doctoral.

ANEXO

CUESTIONARIO CONTACTO Y COMUNICACIÓN (Abarca conductas desde 17 hasta 28 meses. Valdivieso, 1994)

1.- Reconocimiento y memoria

- 1.1. Reconoce partes en una muñeca: Boca, manos, ojos, pelo, pies (3 de 5).
- 1.2. Señala dos prendas de vestir, al pedirselo.
- 1.3. Entiende la palabra afirmativa.
- 1.4. Descubre el nombre de las cosas (¿qué es esto?).
- 1.5. Conoce para qué sirven algunos objetos (3 de 5).
- 1.6. Identifica objetos y sus imágenes, nombrándoselos (3).
- 1.7. Encuentra un objeto escondido con ayuda.
- 1.8. Reconoce personajes ya vistos (de TV o cuentos).
- 1.9. Reconoce objetos comunes y sus imágenes (5 de 8).
- 1.10. Selecciona imágenes que significan acción.
- 1.11. Se orienta en lugares conocidos.
- 1.12. Señala partes en su propio cuerpo (como 11.1).

2.- Respuesta a señales y atención

- 2.1. Distingue entre la manera de hablar amistosa y la enojada.
- 2.2. Alarga el plato vacío para indicar que ha terminado.
- 2.3. Entiende lo que significa «toma», «dame», «mira», «oye».
- 2.4. Señala personajes y acciones relacionadas (3 de 5).
- 2.5. Ejecuta órdenes sencillas.
- 2.6. Diferencia entre «uno» y «muchos».
- 2.7. Entiende expresiones faciales de emoción.
- 2.8. Sabe cuál es su nombre.
- 2.9. Representa cómo hacen algunos animales (3 de 5).
- 2.10. Entiende «encima», «dentro», «fuera».
- 2.11. Entiende diferencias de tamaño (grande-pequeño).
- 2.12. Distingue colores y nombra alguno (2 de 4).

3.- Habla mecánica e intencional

- 3.1. Nombra objetos que se señalan (3 de 5).
- 3.2. Pronuncia palabras que contienen la «i» y la «o».
- 3.3. Nombra dibujos de animales y cosas comunes.
- 3.4. Pronuncia entre 15 y 20 palabras.
- 3.5. Dice frases de dos palabras.
- 3.6. Pronuncia las letras «F» (flores), «U» (pupa), «L» (lata).
- 3.7. Intenta describir sus experiencias.
- 3.8. Utiliza adverbios de lugar: «Aquí», «ahí».
- 3.9. Hace frases negativas con el «NO».
- 3.10. Usa el pronombre personal «yo», «tú».
- 3.11. Emplea artículos y sustantivos acompañados.
- 3.12. Utiliza un vocabulario de hasta 100 palabras.
- 3.13. Usa correctamente los pronombres «mío», «tuyo».
- 3.14. Emite frases de tres palabras.
- 3.15. Usa adverbios en tiempo presente: «Ahora», «hoy».
- 3.16. Nombra las acciones que ve dibujadas.
- 3.17. Habla de sí mismo/a en primera persona.
- 3.18. Construye frases gramaticales en conversación.