

**Universidad de Valladolid**

**Facultad de Medicina**

**Departamento de Psicología**



**TRABAJO FIN DE GRADO EN LOGOPEDIA**

**FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO DEL  
LENGUAJE: UN ESTUDIO EMPÍRICO EN UNA MUESTRA DE  
NIÑOS Y NIÑAS DE 3 A 4 AÑOS**

**AUTORA: M<sup>a</sup> del Carmen Rey Velasco**

**TUTOR ACADÉMICO: Ángel Luis Sánchez Rosso**

**Junio - 2017**

## **Resumen**

El siguiente trabajo pretende indagar sobre los factores más influyentes en el desarrollo del lenguaje en la población con una edad comprendida entre los 0 y los 3 años.

Para ello, se han recogido y analizado datos pertenecientes a dos muestras de Colegios diferentes en aulas de 1º de Educación Infantil.

Estadísticamente, se han estudiado las diferencias relativas a variables como: estatus socioeconómico, sexo, posición en la fratria de hermanos - gemelaridad, escolarización previa y bilingüismo.

Por último, se extraen una serie de conclusiones que muestran en qué mayor o menor grado influyen los factores anteriormente nombrados.

## **Abstract**

This work tries to investigate the most influential factors in the language development in the population range between 0 and 3 years old.

To do this, we have collected and we have analyzed data from two samples of different Schools in classrooms of 1st Early Education.

Statistically, we have studied the differences concerning to variables such as: socioeconomic status, gender, position in siblings's scale - twinning, previous schooling and bilingualism.

Finally, we try to demonstrate with a serie of conclusions which factors and how important are them in the language development.

## **Palabras clave**

Logopedia, desarrollo del lenguaje, sexo, escolarización previa, hermanos, gemelaridad, bilingüismo, hipótesis, educación infantil.

## **Keywords**

Speech therapy, development of language, gender, previous schooling, siblings, twinning, bilingualism, hypothesis, early education.

# Índice

<b>1. Justificación</b>	
1.1. Tipología del T.F.G. ....	4
1.2. Relación con las competencias del Grado. ....	4
<b>2. Fundamentación teórica. Factores</b>	
2.1. Estudios de Dale (92) y Clemente (95). ....	6
2.2. Estudios sobre la clase social. ....	9
2.3. Estudios sobre el sexo. ....	10
2.4. Estudios sobre los hermanos. ....	11
2.5. Estudios sobre la escolarización previa - competencias figuras de crianza. ....	11
<b>3. Planteamiento</b>	
3.1. Hipótesis a verificar. ....	14
<b>4. Método</b>	
4.1. Características de la muestra. ....	15
4.2. Características de la prueba. ....	17
4.3. Significado de las puntuaciones. ....	18
4.4. Temporalización. ....	19
<b>5. Resultados</b>	
5.1. Nivel socio-económico: Globales. ....	21
5.2. Sexo: Globales / Centro 1 / Centro 2. ....	22
5.3. Hermanos: Globales / Centro 1 / Centro 2. ....	25
5.4. Escolarización previa: Globales / Centro 1 / Centro 2. ....	28
5.5. Dimensiones lingüísticas evaluadas.....	31
<b>6. Conclusiones y sugerencias</b> .....	<b>32</b>
<b>7. Bibliografía</b> .....	<b>34</b>
<b>8. Anexos</b> .....	<b>36</b>

## **1. Justificación**

### **1.1. Tipología del T.F.G.**

El lenguaje se define como el sistema de comunicación compuesto por un conjunto de signos que permite al emisor componer su mensaje, y al receptor comprenderlo.

La adquisición y el desarrollo del mismo ocurren de modo natural en todas las culturas. Parecen transcurrir de modo simple, rápido y sin esfuerzo, ya que el lenguaje acompaña a los niños en todas sus actividades.

Sin embargo, dichos procesos - adquisición y desarrollo del lenguaje - no se llevan a cabo en las mismas etapas en unas y otras personas; existen factores que pueden llegar a influir en mayor o menor grado.

Con el siguiente trabajo y mediante un estudio empírico, se pretende contrastar cuáles de los factores relacionados con el desarrollo del lenguaje influyen y en qué medida lo hacen.

La elección del tema central en torno al que se ha desarrollado la investigación fue propuesto junto con otros; sin embargo, debido a los comentarios realizados por varios profesionales de la Educación y a la propia creencia de que, efectivamente, factores como la escolarización previa o el sexo podrían estar influyendo en el lenguaje, se escogió para profundizar en él. Para ello, no sólo se documentó en referencias bibliográficas - escasas, poco actualizadas y con una perspectiva no demasiado científica en la mayoría de los casos -, sino que también se desarrolló un estudio de campo, para conocer hasta qué punto las afirmaciones halladas se ajustaban a la realidad.

Cabe apuntar que en el siguiente documento se incluye tanto el género masculino como el femenino en el término “niños” cuando su uso no esté ligado a la variable del sexo.

### **1.2. Relación con las competencias del Grado**

De acuerdo al listado de las competencias referidas al Grado de Logopedia en su Libro Blanco, caben destacar las siguientes por ser las que más ligadas están al presente estudio:

CG1. Diseñar, implementar y evaluar acciones de prevención de los trastornos de la comunicación y del lenguaje.

CG2. Explorar, evaluar, diagnosticar y emitir pronóstico de evolución de los trastornos de la comunicación y del lenguaje desde una perspectiva multidisciplinar.

CG3. Usar las técnicas e instrumentos de exploración propios de la profesión y registrar, sintetizar e interpretar los datos aportados integrándolos en el conjunto de la formación.

CE5.1. Conocer los principios generales de la intervención logopédica: prevención, educación, reeducación, rehabilitación y tratamiento.

CE5.9. Conocer, aplicar y valorar críticamente las técnicas pedagógicas, así como los recursos metodológicos y didácticos para la enseñanza del lenguaje.

CE5.11. Conocer la organización de instituciones educativas, sanitarias y sociales.

CE5.12. Adquirir un conocimiento práctico para la evaluación logopédica.

CE5.15. Adquirir la formación práctica para el trabajo individual, grupal, cooperativo y de mediación con facilitador.

CE5.17. Adquirir o desarrollar los recursos personales para la intervención: habilidades sociales y comunicativas, habilidades profesionales, evaluación de la propia actuación profesional, técnicas de observación, técnicas de dinamización o toma de decisiones.

CG7. Asesorar a familias y al entorno social de los usuarios, favoreciendo su participación y colaboración en el tratamiento logopédico.

CG9. Comprender y valorar las producciones científicas que sustentan el desarrollo profesional del logopeda.

CG13. Conocer y ser capaz de integrar los fundamentos biológicos (anatomía y fisiología), psicológicos (procesos y desarrollo evolutivo), lingüísticos y pedagógicos de la intervención logopédica en la comunicación, el lenguaje, el habla, la audición, la voz y las funciones orales no verbales.

CG13.5. Conocer e integrar los fundamentos metodológicos para la investigación en Logopedia.

CG15. Conocer y valorar de forma crítica las técnicas y los instrumentos de evaluación y diagnóstico en Logopedia, y procedimientos de la intervención logopédica.

CG16. Conocer y valorar de forma crítica la terminología y la metodología de la investigación logopédica.

## 2. Fundamentación teórica. Factores

### 2.1. Estudios de Dale (1992) y Clemente (1995)

La referencia a los libros de Dale y Clemente, posteriormente citados, tiene su justificación en que ambos son considerados los más completos en relación al trato que hacen de los factores que influyen en el desarrollo del lenguaje, tema central de este trabajo.

En primer lugar y referido a la clase social, según Dale (1980), Luria (1980) y Rondal (1980) un ambiente lingüístico deficiente retarda el desarrollo del lenguaje infantil.

Dale (1992), en su libro *Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico*, argumenta esta variable diferencial, apoyándose en los siguientes autores:

- LaCivita, Kean y Yamamoto (1966) estudian los niveles semántico y sintáctico. Para ello, aplican una prueba a niños de dos clases sociales diferentes esperando que a los de la clase media-baja no les saliera tan bien. En realidad, los dos grupos realizaron dicha prueba igualmente bien.
- Shiner y Miner (1968) investigan la competencia morfológica en niños con edad preescolar de clase media y de clase baja. Ni a nivel expresivo, ni a nivel comprensivo, se encuentran diferencias entre ambos grupos.
- Parisi (1971) no observa diferencia alguna entre los grupos de diferente clase social antes de la edad de 3 años y 6 meses; sugiere que éstas surgen a partir de dicha edad, y no antes.

Por su parte, Clemente (1995), en su libro *Desarrollo del lenguaje*, defiende el estatus socioeconómico como factor influyente en el desarrollo de los niños citando a los siguientes autores:

- Bradis y Henderson (1970), en un estudio llevado a cabo con niños de 5 años, observan que:
  - Los niños de las clases medias hacen más demandas de descripción y de narración que los niños de medios desfavorecidos.
  - No hay diferencias en el tiempo que sus madres les dedican a hablar; mientras que las madres de niveles medios-altos lo emplean para intercambiar ideas, las de clase trabajadora lo usan para verbalizar lo que el niño hace bien o mal.
- Robinson y Rackstraw (1972) investigan sobre las respuestas que el entorno proporciona a los típicos «¿por qué?» infantiles.

Por un lado, las madres de un nivel socioeconómico bajo se muestran parcas, tajantes, no incitan a que los niños les planteen más cuestiones.

Por otro lado, las madres de un nivel socioeconómico alto ofrecen analogías, metáforas... que despiertan la curiosidad de sus hijos.

En segundo lugar y referido al sexo, Dale (1992) menciona a varios autores en su libro para abarcar las diferencias en el lenguaje ligadas al mismo; entre ellos destacamos los siguientes:

- Según la mayoría de los estudios se consideraba que no se existían diferencias en ambos sexos en lo referente al lenguaje antes del primer año de vida. Sin embargo, Lewis y Fredde (1972) descubren que a los 3 meses, las niñas responden más cantidad de veces que los niños.
- Nelson (1973), por su parte, descubre que las 50 primeras palabras aparecen en edades distintas en niños y niñas; a los 18 meses en las niñas y a los 22 meses en los niños.
- Según Maccoby y Jacklin (1974), a la edad de 10 años, las niñas establecen claramente su superioridad verbal: ortografía, puntuación, comprensión...

Dale (1992) concluye que, pese a las afirmaciones realizadas por los maestros que apuestan por un mejor y más rápido desarrollo del lenguaje en el sexo femenino, las pruebas experimentales no revelan esa tendencia de manera tan clara.

Respecto a la gemelaridad, Dale (1992), en el mismo libro, trata en uno de sus capítulos el contenido referido al desarrollo del lenguaje en gemelos, basándose en las argumentaciones llevadas a cabo por varios autores:

- En primer lugar, el mismo Dale distingue dos clases de gemelos: los homocigóticos (idénticos), que proceden de un mismo óvulo y comparten las mismas características genéticas, y los heterocigóticos, que proceden de dos óvulos diferentes y tienen un 50% de las características genéticas idénticas.
- Day (1932) afirma que “la longitud media de respuestas para los gemelos de cinco años de edad está ligeramente por debajo de la de univitelinos de tres años”.
- Kosch (1966), tras realizar un minucioso y extenso estudio, concluye que las diferencias entre los gemelos y los univitelinos persisten durante los años de edad escolar, siendo menores que las diferencias registradas en los comienzos del desarrollo del lenguaje.
- Lenneberg (1967) compara estudios desarrollados a partir de criterios diferentes para calcular la frecuencia de retraso en gemelos, obteniendo un 47% en heterocigóticos, y un 65% en homocigóticos.
- Chubrich y Mann (1971) realizan un estudio longitudinal, de nueve meses de duración, con ocho parejas de gemelos, cuatro de cada tipo. Concluyen que, mientras en los gemelos idénticos aparecen las flexiones y otros rasgos sintácticos a la misma edad, en los gemelos fraternos se da mucho menos concordancia.

En cuanto a los estilos de aprendizaje, Clemente (1995) en *Desarrollo del lenguaje*, asocia el nivel socio-económico de la familia con el estilo de enseñanza que el adulto posee.

En relación a esta variable, completa su justificación con el estudio llevado a cabo por Cook-Gumperz (1973). En él se pregunta a un conjunto de madres sobre cómo actuarían ante situaciones problemáticas del tipo regulación del comportamiento, órdenes...

El mismo autor clasifica las respuestas en tres grupos:

1) Técnica imperativa: Orden directa o indirecta, verbal y acompañada de acciones y gestos.

Ejemplo: ¡Cállate!, ¿Podrías callarte?

2) Apelación de situación: Restricción del comportamiento argumentada en la edad, sexo, pertenencias grupales...

Ejemplo: Los niños de cinco años ya no hacen estas cosas.

3) Apelación personal: Refuerzo personal dirigido directamente al comportamiento del niño y sus relaciones con los demás.

Ejemplo: Si rompes ese juguete, me pondré muy triste.

Como resultados de dicha investigación se obtiene que, por un lado, las madres de niveles sociales más bajos emplean más técnicas imperativas, mientras que, por otro lado, las madres de niveles sociales más altos utilizan más frecuentemente las apelaciones personales.

Las técnicas imperativas suelen utilizarse para regular el comportamiento sin tener que aportar razones que lo justifiquen y su efecto es poco duradero.

Por el contrario, las apelaciones personales son más efectivas a la hora de desarrollar un buen lenguaje dado que se asocian tanto aspectos personales como sociales. De esta manera se favorece en el niño el proceso de concienciación de control interno de la propia actividad, así como la adquisición de los principios morales.

Por último, el bilingüismo también ha sido estudiado por ciertos autores como Peal y Lambert (1962), citados en el libro de Clemente (1995), los cuales publican un trabajo en el que comprueban las ventajas de ser bilingüe. Según dichos autores, los niños bilingües son superiores a los monolingües en tareas cognitivas y lingüísticas.

Clemente (1995), en el libro anteriormente citado, incluye la categorización de los tipos de bilingüismo que existen, según Hamers y Blanck (1989). Dicha categorización presenta cuatro dimensiones:

1) Competencia en L1 y L2:

- Balanceado; en el caso de que sea similar la competencia en una y otra lengua.
- Dominante; en el caso de que la competencia en una de ellas sea mayor.

- 2) Edad de adquisición:
  - Infantil; la segunda lengua se adquiere antes de los 10 - 11 años.
  - Simultáneo; ambas lenguas son maternas.
  - Consecutivo; la primera lengua es materna y la segunda lengua se adquiere antes de los 11 años.
  - Adolescente; la segunda lengua se adquiere entre los 11 y los 17 años.
  - Adulto; la segunda lengua se adquiere una vez cumplidos los 17 años.
- 3) Presencia de L2 en la comunidad:
  - Endógeno; en el caso de que L2 se hable.
  - Exógeno; en el caso que L2 no se hable.
- 4) Status cultural de L1 y L2:
  - Aditivo; ambas lenguas tienen igual valoración social.
  - Sustractivo; una de ellas está más valorada socialmente.

Paralelamente a la lectura de los libros anteriores, se han consultado bases de datos como: Dialnet, Google Académico, UVaDOC... para indagar en la bibliografía y completar la justificación con los estudios más relacionados.

## **2.2. Estudios sobre la clase social**

Tizard (1972), Gardner (1976), López (1980) y Mardomingo (1981), citados por Aguaded (2000) en su artículo *La participación de la familia en el desarrollo del lenguaje y en el aprendizaje escolar*, manifiestan que las circunstancias ambientales anómalas van a tener una repercusión un tanto adversa sobre el comportamiento del niño, cuanto más pequeño es éste y cuanto más prolongada sea su duración. Afirman igualmente que las funciones cognitivas y el lenguaje son los más vulnerables y las que tienen peor pronóstico.

M. P. Pérez (2004) compara las características sintácticas de dos grupos de niños de entre 4 y 5 años de estatus socioeconómicos diferentes.

La autora interpreta que el conocimiento y el uso de las reglas morfológicas por parte de los niños de estrato socioeconómico bajo se encuentra por debajo, en relación a niños de su misma edad de mejores condiciones sociales.

En el nivel semántico Pérez no observa diferencias en cuanto al reconocimiento y definición por uso de diferentes categorías semánticas, la diferencia radica en los niños de los estratos bajos en aspectos relacionados con la comprensión de significados figurativos y en las relaciones (agente, acción, objeto) así como el conocimiento espacial y temporal, que no es preciso, por lo que la mayoría de estos niños tienen un nivel de dominio menor que el del grupo de condición social alta. Los resultados obtenidos de ambas muestras llevan a determinar que las condiciones sociales desfavorables influyen en el adecuado perfeccionamiento de las características comunicativas, corroborando así la hipótesis de que los niños pertenecientes a estratos socioeconómicos bajos presentan desfase en los niveles del lenguaje en comparación con los niños de la misma edad, pero con condiciones socioeconómicas más favorables.

### **2.3. Estudios sobre el sexo**

Según afirma Baron-Cohen (2003), citado por Solano (2013) en su artículo *Diferencias en el lenguaje de niños y niñas*, a raíz de realizar un estudio empírico, a edades tempranas las niñas son mejores en ciertas tareas verbales y comienzan a hablar un mes antes de media.

Además, éstas tienen mejor memoria visual, siendo mejores lectoras y cometiendo un menor número de faltas ortográficas.

Por último, según esta investigación, los niños muestran una mayor ventaja en el hemisferio izquierdo; en cambio, las niñas muestran más activación en ambos hemisferios, es decir, su cerebro está menos lateralizado, lo que repercute de manera muy positiva en el procesamiento del lenguaje.

Por lo general, las mujeres tienen un lenguaje más fluido, hablan más, con frases más largas y con menos errores.

Para Egea (2011), la diferencia respecto al lenguaje del niño y de la niña, puede deberse a los juegos que llevan a cabo niños a edades tempranas.

Mientras que las niñas suelen jugar más frecuentemente a “papás y mamás”, los niños juegan al fútbol o al “pilla-pilla”. Los juegos que desarrollan las niñas suelen tener un carácter más simbólico, ya que en ellos se establecen diálogos, ausentes o escasos en los de los niños.

Maccoby y Jacklin (1974), citados por Egea en su artículo *Diferencias entre niños y niñas a la hora de adquirir el lenguaje*, defienden que existen prácticamente tantos estudios que no aportan diferencias como otros que ponen en evidencia una ventaja lingüística de las niñas. Los estudios que muestran una superioridad en los niños son, sin embargo, poco frecuentes.

## **2.4. Estudios sobre los hermanos**

Los hermanos suponen un gran impacto en la vida de sus parientes y son el modelo a seguir en numerosos aspectos, tales como el desarrollo del lenguaje, la alimentación, la personalidad...

Los niños pasan la mayor parte del tiempo juntos, jugando, dibujando... situaciones en las que se afianzan el lenguaje y las relaciones interpersonales.

Por un lado, los hermanos mayores suelen corregir e intentar guiar al hermano pequeño en sus conductas y en la realización de diversas actividades, todo ello mediante el lenguaje. Los hermanos mayores, por lo tanto, proporcionan un modelo práctico de conducta; sin embargo, la influencia de éstos puede ser negativa en la adquisición de malos hábitos, como una deglución atípica, una articulación incorrecta de fonemas...

Por otro lado, puede que algunos hermanos mayores presenten dificultades en el lenguaje como consecuencia de los celos tras el nacimiento de un hermano pequeño. Así, es frecuente que el mayor reclame la atención de sus padres comportándose de manera infantil (uso de chupete y biberón), manifestándolo también, evidentemente, en su lenguaje, que se observará como retrasado respecto a su grupo normativo de edad.

## **2.5. Estudios sobre la escolarización previa - competencias figuras de crianza**

Los primeros años de vida son decisivos en el desarrollo pleno de los seres humanos. Desde el nacimiento hasta los 3 años se desarrollan las principales capacidades físicas y mentales, sobre las que se apoyarán los posteriores desarrollos.

La Estimulación Temprana favorece el desarrollo intelectual, físico y afectivo, así como el de las habilidades cognitivas, psicomotrices y sociales, fundamentales para la posterior integración del niño en el medio.

Hoy en día, en la mayoría de los hogares, el padre y la madre se ven en la necesidad de incorporarse a sus trabajos, teniendo que buscar alternativas para el cuidado de sus hijos como puedan ser dejarles bajo la responsabilidad de algún familiar o acudir a Escuelas Infantiles, Guarderías, Jardines de Infancia... En ambas situaciones, el adulto responsable ha de cumplir con el papel que hace años era competencia de la "figura de crianza".

Por un lado y profundizando en la opción de escolarizar al niño de manera previa al ingreso en el Colegio, un estudio del National Institute of Child Health and Human Development's Study of Early Child Care establece un vínculo entre las largas horas que pasa un niño en una Guardería y las mejores habilidades para la lectura y las matemáticas, alcanzando las puntuaciones superiores en vocabulario al ingresar en la Escuela.

Otro estudio similar realizado por Lewis (2005) y publicado en The New York Times, revela que las Guarderías benefician el desarrollo cognitivo de los niños de la clase media modesta, mientras que los beneficios son el doble para los niños de la clase de bajos ingresos.

Por otro lado y centrando la explicación en la opción de que sea un familiar quien ejerza de figura de crianza, cabe comentar lo siguiente.

De acuerdo al proceso de adquisición del lenguaje, existen tres modelos explicativos: el conductismo, basado en teorías del aprendizaje; el innatismo, según el cual el lenguaje se adquiere mediante un mecanismo biológicamente determinado; y el interaccionismo, corriente en la que nos centramos a continuación.

Bruner (1975) destaca la importancia que presenta el entorno en tal proceso y, concretamente, las figuras de crianza.

Introduce el concepto de S.A.A.L. (Sistema de Ayuda a la Adquisición del Lenguaje) para referirse a todas aquellas ayudas ofrecidas por parte del adulto en la interacción con el niño, las cuales le facilitan el aprendizaje del lenguaje.

A dichas situaciones de interacción, Bruner las denomina "formatos" y los considera fundamentales en el paso de la comunicación al lenguaje. Estas relaciones sociales han de ser:

- Asimétricas; es decir, el adulto tiene un grado de conocimiento mayor que el otro participante. Vygotsky (1962) afirma que uno "sabe lo que está pasando" mientras que el otro sabe menos o nada. Kaye y Charney (1980) realizan un trabajo en el que el adulto es el responsable de mantener los turnos de habla hasta el momento en el que el niño es capaz de asumir tal función.
- Contingentes; es decir, la respuesta de cada participante depende de la emitida por el anterior.
- Instrumentales; ya que persiguen una meta, un fin, que puede no ser el mismo para cada uno de los participantes. Austin (1962) denomina esta característica de los formatos como "componente o fuerza ilocutiva de una emisión".

- Señal; debido a que, una vez alcanzado el objetivo, la señal debe de ser evidente.

Bruner distingue tres clases de “formatos”:

- 1) De acción conjunta: Adulto y niño actúan conjuntamente sobre un objeto.
- 2) De atención conjunta: Adulto y niño atienden conjuntamente a un objeto.
- 3) Mixtos: Actividades en las que la atención y la acción están presentes.

Así, podemos observar distintas competencias manifestadas en los procesos anteriores en las figuras de crianza:

- Inmersión lingüística: Nombrar todo aquello que capte la atención del niño.
- Sobreinterpretación: Dar significado a cualquier emisión del niño, aunque no esté correctamente articulada.
- Simplificación: Reducir la extensión de las palabras, es decir, ponerse al nivel del niño en cuanto al vocabulario.
- Redundancia: Repetir la información con el fin de asegurarse de que el niño lo ha comprendido.
- Adaptación de la Longitud Media de la Frase: Expresar oraciones completas, bien estructuradas, pero breves.
- Expansiones: Extenderse en el contenido semántico.

Retomando el concepto de “formatos de acción conjunta”, Bruner (1978) sostiene que, cuando los niños son capaces de responder a los mismos, pronto aprenden a provocarlos, haciendo más efectivo el señalar y comenzando a regular el juego. Pero no sólo cambia la actitud del niño, sino también la de su figura de crianza. Es decir, en un primer momento, suele satisfacer las necesidades del bebé; más adelante (20 meses), puede conocer la petición que se le está solicitando pero no satisfacerla para “obligarle” a introducir más elementos en sus producciones; a continuación (22 meses), deja de tolerar “órdenes” tan sencillas y exige que éstas cumplan con ciertas condiciones.

Kaye (1986) afirma que “el bebé se convierte en una persona y en un interlocutor inteligente en la comunicación intersubjetiva”, utilizando símbolos y evolucionando conjuntamente con sus padres. Desde una visión holística sostiene que, gran parte del desarrollo humano se explica a partir de fenómenos situados fuera del propio niño; donde se incluyen las figuras de crianza. Hace mucho hincapié en este aspecto definiendo distintos “marcos de los padres”, ya que, según su opinión, es en el trato con el bebé donde se observan las primeras y principales diferencias.

En resumen, los formatos están, en primer momento, bajo el control del adulto, hasta que éstos los hacen cada vez más simétricos y el niño es capaz de iniciarlos tan fácilmente como él. Por ello, la competencia que tenga la figura de crianza es fundamental a la hora de lograr dicha simetría,

estimulando lingüísticamente al niño y dotándole de una buena capacidad en el lenguaje. Todo ello podrá lograrse siempre y cuando el adulto haga uso del *baby-talk* o estilo *motherese*, es decir, adapte su lenguaje al habla infantil, haciéndolo sintácticamente más simple, marcando los contornos prosódicos, abreviando sus oraciones, entonando de modo exagerado, incluyendo temas que formen parte del mundo inmediato del niño...

### 3. Planteamiento

#### 3.1. Hipótesis a verificar

Inicialmente, al comenzar esta investigación, se tomó como punto de partida el beneficio que podría estar causando la escolarización previa en el lenguaje de la población con una edad comprendida entre los 3 – 4 años.

Sin embargo, al indagar sobre este aspecto – escolarización previa – se tuvo constancia de otros factores sobre los que también se habían realizado descubrimientos llamativos. Es por esta razón por la que se decidió tener en cuenta todos ellos y plantear un mayor número de hipótesis.

Teniendo en cuenta los hallazgos anteriores y de acuerdo con los mismos, se plantean las siguientes hipótesis a verificar una vez obtenidos los resultados de la muestra.

- El desarrollo del lenguaje a la edad de 3 años de niños en ambientes urbanos es mejor que el de los que viven en ambientes rurales.
- El desarrollo del lenguaje a la edad de 3 años es mejor en niñas que en niños.
- El desarrollo del lenguaje a la edad de 3 años es más competente en la población que tiene hermanos menores o son hijos únicos, que en aquella que tiene hermanos mayores; ya que los unos reciben el patrón lingüístico de los adultos, mientras que los otros lo reciben de sus hermanos, que en muchas ocasiones actúan como mediadores.
- El desarrollo del lenguaje en gemelos homo o heterocigóticos experimenta un ritmo bastante más enlentecido que en univitelinos.
- El desarrollo del lenguaje a la edad de 3 años es más competente en alumnos/as que han tenido una escolarización previa (Escuelas Infantiles, Guarderías, Jardines de Infancia...) que en aquellos que no la han tenido.
- El bilingüismo permite obtener resultados superiores en tareas cognitivas y lingüísticas.

*\*El bilingüismo mal integrado influye notablemente en el desarrollo del lenguaje a la edad de 3 años.*

## 4. Método

### 4.1. Características de la muestra

Inicialmente, se plantearon dos Colegios, uno de ellos público y el otro concertado, ambos localizados en ambiente urbano, en la zona centro de la ciudad de Valladolid, ya que a ellos acuden niños de diferentes clases sociales y la variedad podría estar asegurada.

A continuación, se procedió a la entrega del Aval (Anexo 1) y de una Carta informativa (Anexo 2) sobre la temática que abarcaba la investigación. Sin embargo, por diversas circunstancias, no se logró contar con la colaboración de ninguno de ellos.

La búsqueda de Centros continuó y finalmente se consiguió la participación de otros dos, en este caso, ambos públicos, localizados en entornos rurales – bien es cierto que el ambiente del segundo es algo más urbano que el del primero - y a los que acuden familias con un estatus socioeconómico medio en el primero, y medio-alto en el segundo.

En primer lugar, se contó con el consentimiento de los Directores de ambos Centros. A continuación, con el del profesorado de las aulas de 1º de Educación Infantil. Finalmente, se elaboró un Documento de Autorización (Anexo 3) para que los padres del Centro 1 firmaran su acuerdo, mientras que en el Centro 2 la autorización fue oral, motivo por el cual se opta por no incluir el nombre del Centro preservando así su privacidad.

Así pues se dio comienzo al estudio. Se suministró la prueba a un total de 73 alumnos: 34 del primer Centro (Santa Clara - Cuéllar, provincia de Segovia) y 39 del segundo Centro (localizado en el alfoz de la provincia de Valladolid).

De manera previa a la selección de dicha muestra constituida por 73 alumnos, fueron descartados todos aquellos casos - 3 entre ambos Centros - en los que existiera algún tipo de diagnóstico previo relacionado con el lenguaje.

En el Centro 1 se suministró el test de 3 años a 15 alumnos, mientras que el de 4 años a 19.

En el Centro 2 se suministró el test de 3 años a 19 alumnos, mientras que el de 4 años a 20.

La razón por la que fueron suministrados dos tipos de tests – 3 y 4 años – es el establecimiento de la edad de 3 años y 9 meses como margen entre un test y otro. Se considera que el lenguaje de la población con una edad inferior a dicho límite se asemeja más al de 3 años, mientras que el de la población que ya lo haya superado, es más similar al de 4 años.

Estadísticamente se consideraron las siguientes variables en cada una de las muestras disponibles en ambos Centros:

- Sexo.
- Escolarización previa.
- Hermanos: En un primer momento, la variable a estudiar fue únicamente la presencia o ausencia de hermanos. Sin embargo, los datos no fueron nada llamativos, por lo que se modificó la idea inicial, pasando a distinguir dentro de dicha variable dos estratos; aquellos niños que reciben directamente el patrón del lenguaje de sus padres, bien por ser hijos únicos o por ser los mayores de los hermanos, y aquellos niños que no sólo reciben el patrón lingüístico de sus padres, sino también el de sus hermanos mayores que, en muchas ocasiones, actúan como intermediarios.

\*Será en el primer grupo donde estén incluidos los dos casos de gemelaridad, ya que en ninguno de ellos existe la figura de “hermano mayor”.

Tabla 1

*Distribución de la muestra del Centro 1 en tres variables estudiadas*

<b>CENTRO 1</b>	<b>ESTRATO 1</b>	<b>ESTRATO 2</b>
<b>Muestra: 34</b>		
<b>SEXO</b>	<b>Femenino - 21</b>	<b>Masculino - 13</b>
<b>ESCOLARIZACIÓN PREVIA</b>	<b>SÍ - 20</b>	<b>NO - 14</b>
<b>HERMANOS</b>	<b>NO / 1º orden filial - 19</b>	<b>2º - 3º ... orden filial - 13</b>
	<b>Gemelaridad - 2</b>	

\*2 casos de gemelaridad *heterocigótica* (escolarizadas en diferentes clases).

\*4 casos de bilingüismo *dominante infantil exógeno sustractivo*.

Tabla 2

*Distribución de la muestra del Centro 2 en tres variables estudiadas*

<b>CENTRO 2</b>	<b>ESTRATO 1</b>	<b>ESTRATO 2</b>
<b>Muestra: 39</b>		
<b>SEXO</b>	<b>Femenino - 21</b>	<b>Masculino - 18</b>
<b>ESCOLARIZACIÓN PREVIA</b>	<b>SÍ - 2</b>	<b>NO - 10</b>
<b>HERMANOS</b>	<b>NO / 1º orden filial - 21</b>	<b>2º - 3º ... orden filial - 16</b>
	<b>Gemelaridad - 2</b>	

\*2 casos de gemelaridad *heterocigótica* (escolarizadas en diferentes clases).

\*2 casos de bilingüismo *dominante infantil exógeno sustractivo*.

Todos ellos estaban escolarizados, contaban con un nivel socioeconómico similar (medio/medio-alto) y no presentaban diagnósticos previos relacionados con alteraciones en el lenguaje.

Sin embargo, 4 de los casos de bilingüismo observados en ambos Centros fueron rechazados por considerar que éste – bilingüismo – estaba mal integrado y que los datos obtenidos podrían llevar a error los resultados finales. (Centro 1: 1 caso – 4 años / 1 caso – 3 años. Centro 2: 2 casos – 3 años).

#### **4.2. Características de la prueba**

A continuación, se procedió a la elección de la prueba que permitiera evaluar de manera objetiva el lenguaje en la población con una edad comprendida entre 3 - 4 años.

Por esta razón, el PLON-R (Prueba de Lenguaje Oral Navarra - Revisada, 2004) fue elegido para llevar a cabo el estudio. Al tratarse de un test en castellano, de una duración breve, con un formato lúdico y completo (abarca todas las dimensiones del lenguaje: forma - contenido - uso), se consideró el más adecuado.

Además, dicha prueba está referida a norma y baremada en población española, nacionalidad que poseen los participantes de este estudio.

Paralelamente a dicha elección, se pensó en la posibilidad de pasar dos tipos de tests: el de 3 años para todos aquellos niños con una edad inferior a 3 años y 9 meses, y el de 4 años para todos aquellos con una edad superior a 3 años y 9 meses, ya que se considera que a esta edad el lenguaje del niño debería de ser más similar al de 4 años que al de 3 años.

Los dos tipos de test suministrados, PLON-R 3 y 4 años, constan de tres bloques (Anexo 4):

- 1) Forma: Aspectos formales del lenguaje; es decir, *fonología* (articulación) y *morfología-sintaxis* (imitación y producción sugerida tanto por imágenes como por enunciados incompletos).
- 2) Contenido: Aspectos semánticos; es decir, nivel de conocimiento de palabras (léxico, colores, relaciones espaciales, partes del cuerpo, acciones y necesidades básicas, opuestos).
- 3) Uso: Funciones del lenguaje; es decir, comprensión, planificación, adaptación, autorregulación...

### 4.3. Significado de las puntuaciones

La prueba empleada incluye diferentes puntuaciones.

En primer lugar y tras el registro de las respuestas emitidas por el niño, se obtiene la puntuación directa (P.D.).

A continuación, el valor de dicha puntuación - P.D. - se transforma en forma de puntuación típica (P.T.) mediante las equivalencias existentes y contrastadas en función del valor y de la edad en las diferentes tablas incluidas en el Manual.

Esta escala establece la media en 50 y la desviación típica tiene un valor de 20, por lo que se procede a considerar tres tipos de puntuaciones:

- Puntuación superior > 70; es decir, si la puntuación típica es superior a la suma de la media y la desviación típica ( $50 + 20 = 70$ ).
- Puntuación normal = 30 - 70; es decir, si la puntuación típica oscila en el intervalo comprendido entre 30 ( $50 - 20 = 30$ ) y 70 ( $50 + 20 = 70$ ).
- Puntuación inferior < 30; es decir, si la puntuación típica es inferior a la resta de la media y la desviación típica ( $50 - 20 = 30$ ).

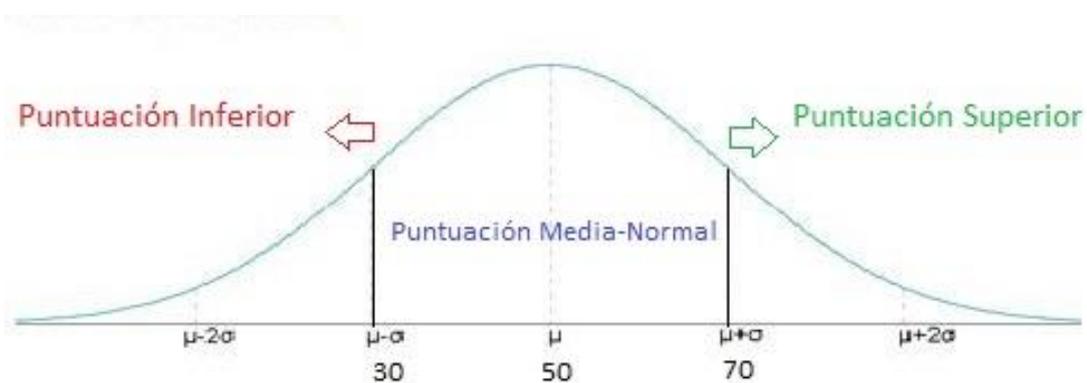


Figura 1. Campana de Gauss adaptada al PLON-R, con  $\mu=50$  y  $\sigma=20$

Para el mejor y más fácil manejo de los datos, se diseñó una hoja de registro (Anexo 5) para localizar a cada caso con sus puntuaciones tanto directas como típicas de manera directa y visual.

De este modo, no sólo se facilitó el manejo, sino también la interpretación de los resultados, la clasificación de los casos en los tres tipos de estratos establecidos (superior, medio-normal e inferior) y la observación de otros aspectos relacionados con las puntuaciones a modo de serendipias.

#### **4.4. Temporalización**

Al Centro 1 se acudió durante la tercera semana de marzo, tanto el martes 14 como el jueves 16, de 9:00 a 14:00 horas.

Al Colegio 2 se acudió la cuarta semana de febrero, el martes 21, y la última semana de abril, tanto el martes 25 como el jueves 27, de 9:30 a 14:30 horas.

En ambos Centros se siguió el mismo procedimiento, la prueba se aplicó de manera individual a cada uno de los alumnos/as teniendo en cuenta su edad (si superaba los 3 años y 9 meses se le evaluaba con el test de 4 años; en caso negativo, con el test de 3 años), en un aula destinada únicamente a la ejecución de dicho trabajo, con una duración media de 12 minutos.

Tanto en uno como en otro, se convocaron dos “reuniones” para explicar en lo que consistía la prueba y, más tarde, explicar los resultados obtenidos.

## **5. Resultados**

Tras la conversión de todas las puntuaciones directas a puntuaciones típicas, se procede a la clasificación de los casos en: puntuación superior ( $>70$ ), puntuación media-normal (30-70) y puntuación inferior ( $<30$ ).

A continuación, se calcula el porcentaje de alumnos que pertenecen a una y otra categoría en relación al total de alumnos de su Centro, o bien de la muestra al completo.

- En las gráficas se representan los porcentajes de cada variable teniendo en cuenta el total de alumnos/as que hayan obtenido cada una de las puntuaciones correspondientes.

Ejemplo: En la *Figura 4*, del total de alumnos que han obtenido la puntuación inferior, las niñas suponen el 55,6% y los niños el 44,4%.

- Sin embargo, las tablas ubicadas en la parte inferior de cada gráfica incluyen otros porcentajes, esta vez referidos a las frecuencias relativas; es decir, muestran lo que supone cada una de las variables teniendo en cuenta en total de la muestra.

Ejemplo: En la Tabla 5, los niños – sexo masculino – que han obtenido una puntuación inferior suponen un 5,8% del total de la muestra.

Tanto las gráficas como las tablas siguen unos códigos de color para facilitar la comprensión de las mismas:

Tabla 3

*Códigos de color para las gráficas*

GRÁFICAS					
<b>SEXO</b>	<table border="0"> <tr> <td style="background-color: #ff0066; width: 20px;"></td> <td>Femenino</td> <td style="background-color: #00bfff; width: 20px;"></td> <td>Masculino</td> </tr> </table>		Femenino		Masculino
	Femenino		Masculino		
<b>HERMANOS</b>	<table border="0"> <tr> <td style="background-color: #008000; width: 20px;"></td> <td>Hijos únicos, hermanos mayores o gemelos</td> <td style="background-color: #ffff00; width: 20px;"></td> <td>Hermanos medianos o pequeños</td> </tr> </table>		Hijos únicos, hermanos mayores o gemelos		Hermanos medianos o pequeños
	Hijos únicos, hermanos mayores o gemelos		Hermanos medianos o pequeños		
<b>ESCOLARIZACIÓN PREVIA</b>	<table border="0"> <tr> <td style="background-color: #00bfff; width: 20px;"></td> <td>SI</td> <td style="background-color: #ffff00; width: 20px;"></td> <td>NO</td> </tr> </table>		SI		NO
	SI		NO		

Tabla 4

*Códigos de color para las tablas*

TABLAS	
	<b>Globales:</b> Ambos Centros
	<b>Centro 1:</b> Santa Clara - Cuéllar, provincia de Segovia
	<b>Centro 2:</b> Localizado en el alfoz de la provincia de Valladolid

### 5.1. Nivel socio-económico: Globales

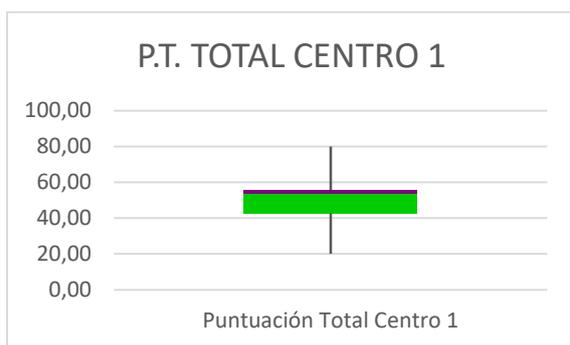


Figura 2. Box-Plot "P.T. Total Centro 1"

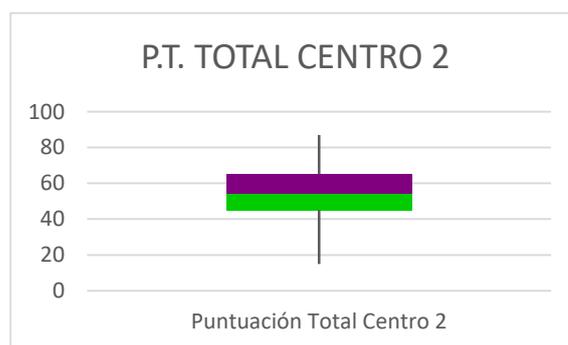


Figura 3. Box-Plot "P.T. Total Centro 2"

Para estudiar las posibles diferencias que pudieran existir en relación al nivel socio-económico, considerando que el Centro 2 tiene un estatus ligeramente superior y está ubicado en un entorno más urbano en relación al Centro 1, se procede a la realización de diagramas de cajas o box-plots (Figura 2 y Figura 3) partiendo de las puntuaciones típicas totales.

Así, se reflejan los máximos y los mínimos obtenidos (extremos de las barras verticales negras), la mediana (barra central de la caja del diagrama), el primer y el tercer cuartil, la dispersión de los casos de uno y otro Centro...

A raíz de los gráficos, se puede concluir con que esta variable, efectivamente, influye en el desarrollo del lenguaje, ya que en el Centro 2 - considerado superior tanto social como económicamente, y más urbano - los tres cuartiles de puntuaciones son más elevados.

La mediana se establece en 52 en el Centro 1 y en 54 en el Centro 2. En el Centro 1, se observa una fuerte asimetría a la izquierda (media 49,81 menor que mediana), mientras que en el Centro 2 el comportamiento es más simétrico (media 53,70 casi coincidente con mediana).

Los valores mínimos obtenidos son: 20 en el Centro 1 y 15 en el Centro 2; los valores máximos son: 80 en el Centro 1 y 87 en el Centro 2. Es decir, en el Centro 2 hay más variabilidad puesto que el rango de puntuaciones es mayor, oscilan entre 15 y 85.

## 5.2. Sexo: Globales / Centro 1 / Centro 2.

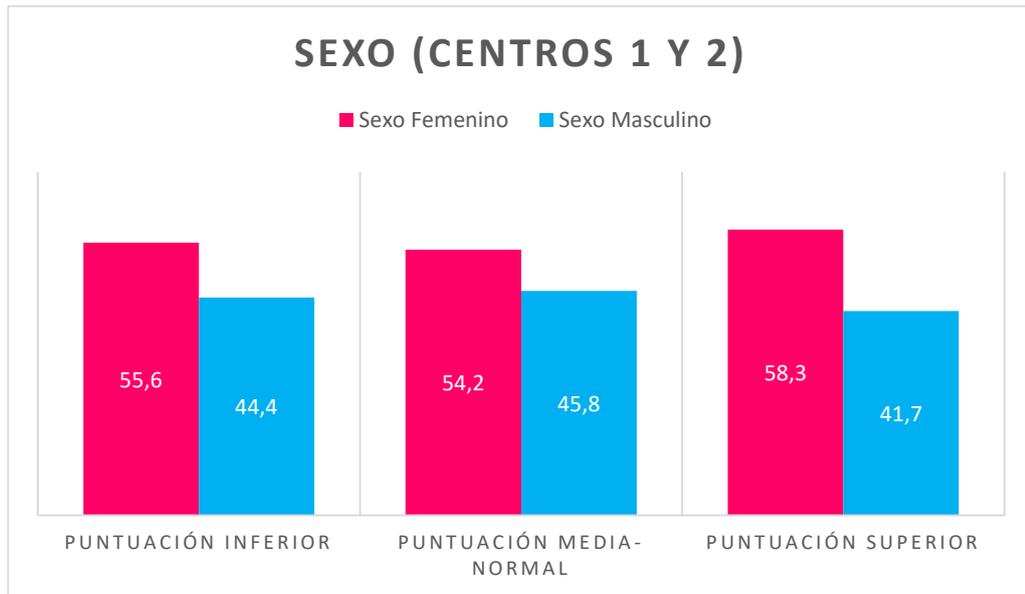


Figura 4. Porcentajes de puntuaciones en función de la variable “sexo” en la muestra total

Tabla 5

Tabla de contingencia: variables “sexo” y “puntuación” en la muestra total

Muestra: 69 Sexo \ Puntuación	Frecuencia Absoluta		Frecuencia Relativa	
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
Puntuación Inferior	5	4	7,25%	5,8%
Puntuación Media-Normal	26	22	37,68%	31,88%
Puntuación Superior	7	5	10,14%	7,25%

A nivel global, teniendo en cuenta ambos Centros, y referido al sexo; podemos observar cómo las P.T. superiores y las medias-normales son alcanzadas en su mayoría por niñas. Sin embargo, las P.T. inferiores las obtienen también mayor número de niñas que de niños - aunque tan sólo sea un caso de diferencia (5 niñas y 4 niños).

Por ello, podemos concluir que, tal y como adelantaba Dale (1992), los estudios empíricos no demuestran una tendencia tan clara que apunte a la superioridad en el lenguaje por parte de las niñas.

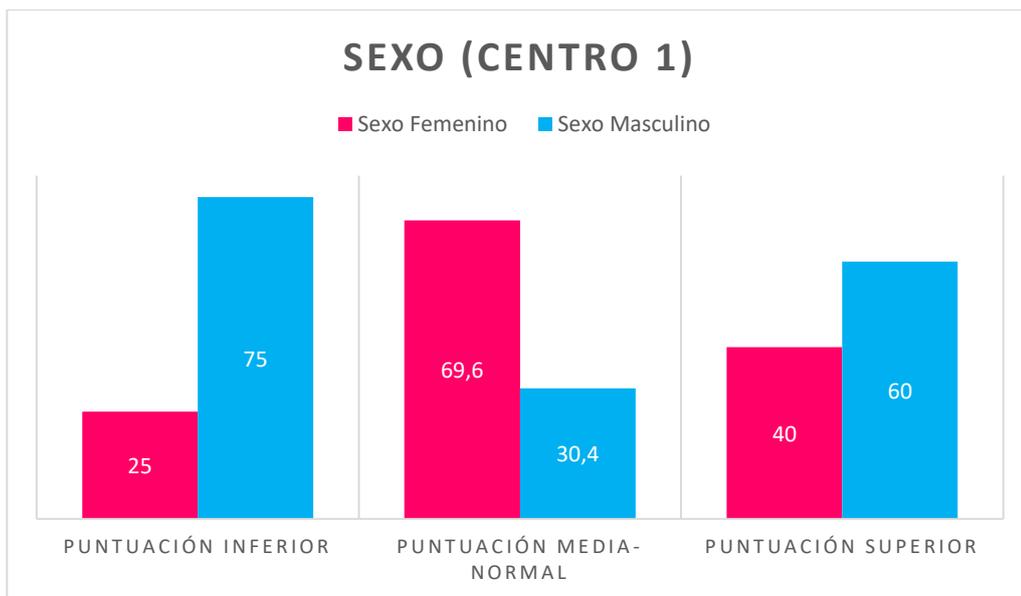


Figura 7. Porcentajes de puntuaciones en función de la variable “sexo” en la muestra del Centro 1

Tabla 8

Tabla de contingencia: variables “sexo” y “puntuación” en la muestra del Centro 1

Sexo		Frecuencia Absoluta		Frecuencia Relativa	
		Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
Puntuación	Puntuación Inferior	1	3	3,12%	9,38%
	Puntuación Media-Normal	16	7	50%	21,87%
	Puntuación Superior	2	3	6,25%	9,38%

\*2 casos de bilingüismo descartados.

En el Centro 1 y en relación al sexo, parece que la hipótesis inicial se pudiera confirmar por el hecho de que las P.T. inferiores las protagonizan, en su mayoría, niños, y la normalidad la logra con casi un 70% el sexo femenino – suponiendo este valor el 50% del total de la muestra del Centro 1. Sin embargo no así, ya que las P.T. superiores también son alcanzadas en un porcentaje mayor por el sexo masculino, en contra del pronóstico inicialmente planteado.

Por lo tanto, y en este caso en particular, los resultados obtenidos en el Centro 1 podrían incluirse en la afirmación realizada por Maccoby y Jacklin (1974) en la que se defendía la existencia de prácticamente el mismo número de estudios que evidenciaban la superioridad del sexo femenino en el lenguaje como los que no lo hacían.

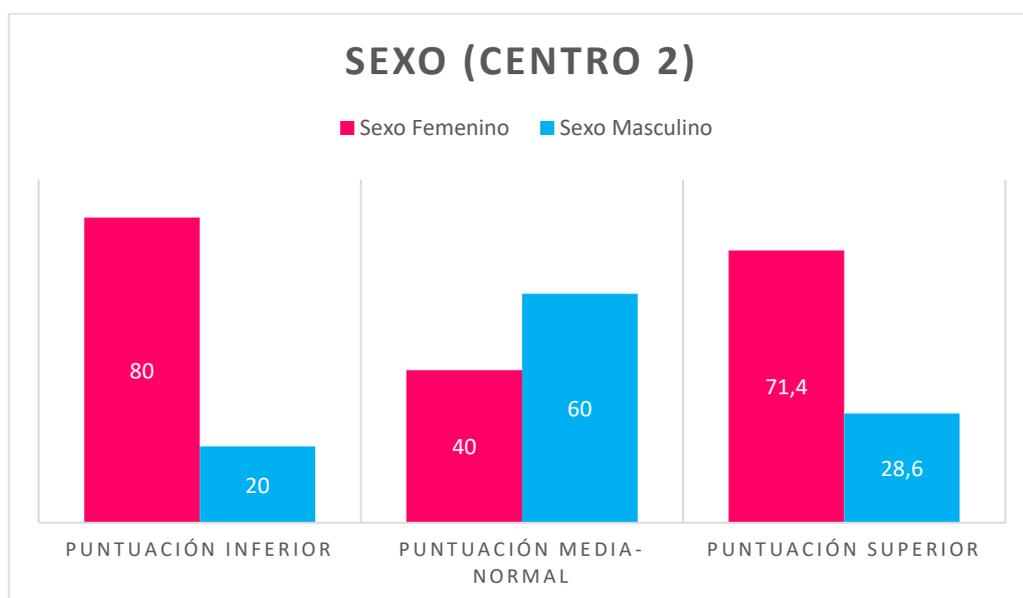


Figura 10. Porcentajes de puntuaciones en función de la variable “sexo” en la muestra del Centro 2

Tabla 11

Tabla de contingencia: variables “sexo” y “puntuación” en la muestra del Centro 2

Muestra: 39-2*		Frecuencia Absoluta		Frecuencia Relativa	
Puntuación	Sexo	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
	Puntuación Inferior		4	1	10,81%
Puntuación Media-Normal		10	15	27,03%	40,54%
Puntuación Superior		5	2	13,51%	5,41%

\*2 casos de bilingüismo descartados.

En el Centro 2 y respecto al sexo, mientras que la normalidad es alcanzada por un mayor número de niños que de niñas, tanto la inferioridad como la superioridad son logradas por el sexo femenino.

Los resultados no se consideran concluyentes puesto que, es cierto que las P.T. superiores son alcanzadas por mayor número de niñas que de niños, pero también es cierto que son mayoría las niñas que obtienen P.T. inferiores en relación a los niños.

### 5.3. Hermanos: Globales / Centro 1 / Centro 2.

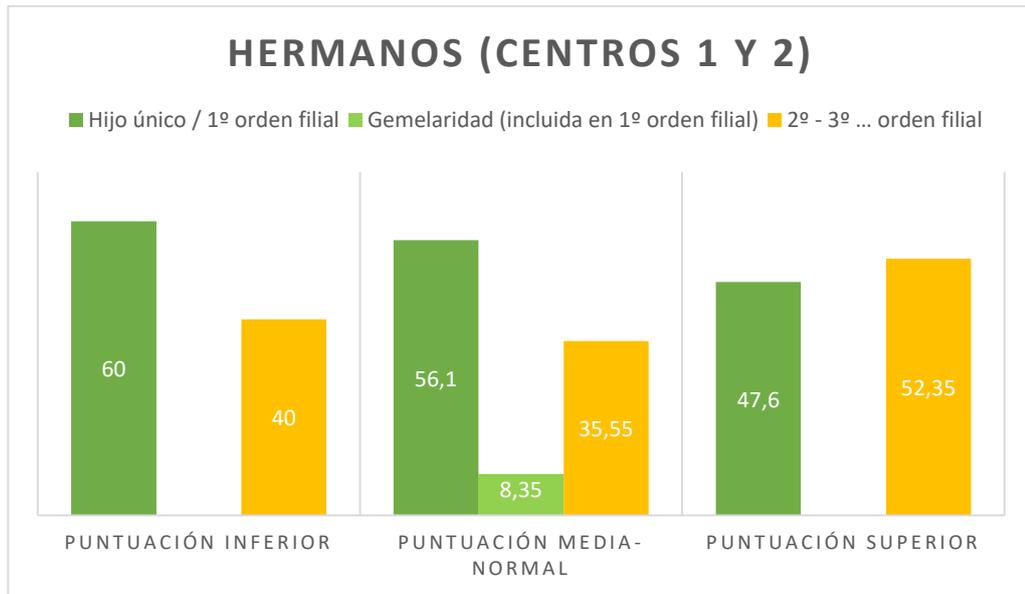


Figura 5. Porcentajes de puntuaciones en función de la variable “hermanos” en la muestra total

Tabla 6

Tabla de contingencia: variables “hermanos” y “puntuación” en la muestra total

Muestra: 69	Frecuencia Absoluta		Frecuencia Relativa	
	Hermanos NO / 1º orden filial / Gemelaridad	2º - 3º ... orden filial	NO / 1º orden filial	2º - 3º ... orden filial
Puntuación Inferior	5	4	7,25%	5,8%
Puntuación Media-Normal	30	18	43,48%	26,08%
Puntuación Superior	5	7	7,25%	10,14%

A nivel global y referido a la posición que ocupan entre los hermanos; podemos concluir que este factor no influye en la medida que inicialmente podíamos haber planteado.

Los porcentajes correspondientes a las P.T. inferiores y superiores, teniendo en cuenta la posición en la patria, son similares. Bien es cierto que las inferiores son alcanzadas, en su mayoría, por hijos únicos y hermanos mayores; mientras que las superiores las logran los hermanos medianos y pequeños; en contra del pronóstico planteado, ya que se pensaba que el hecho de tener como modelo lingüístico a imitar el del adulto, mejoraba el desarrollo del lenguaje del menor. En las P.T. medias-normales destacan tanto los hijos únicos, como los hermanos mayores y los casos de gemelaridad, aspecto que contradice los estudios publicados por autores como Day (1932) que afirmaban un desarrollo más lento en parejas de gemelos; en nuestro caso, obtienen P.T. normales.

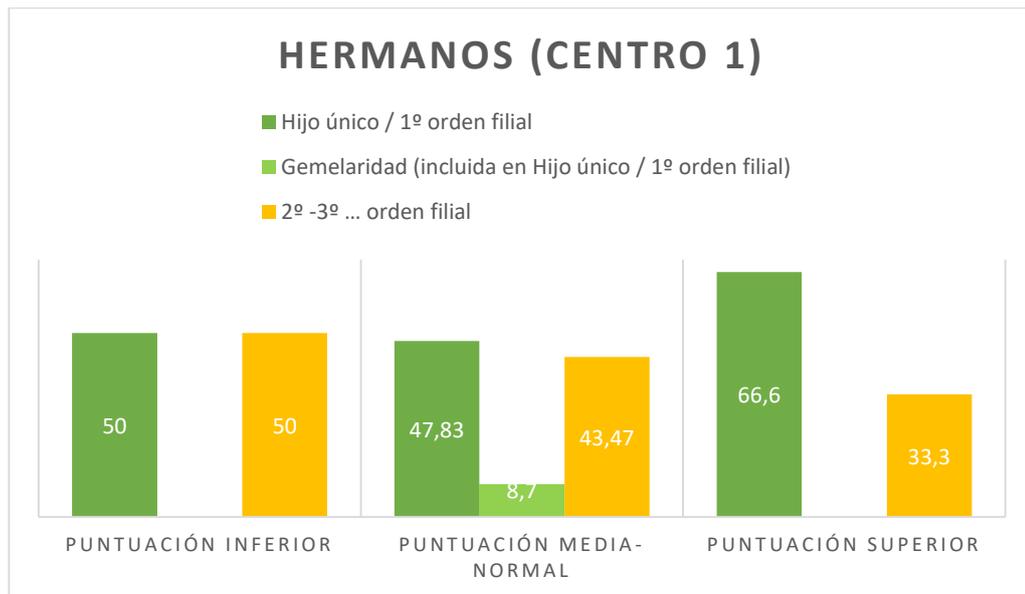


Figura 8. Porcentajes de puntuaciones en función de la variable “hermanos” en la muestra del Centro 1

Tabla 9

Tabla de contingencia: variables “hermanos” y “puntuación” en la muestra del Centro 1

Hermanos \ Puntuación	Frecuencia Absoluta		Frecuencia Relativa	
	NO / 1º orden filial / Gemelaridad	2º - 3º ... orden filial	NO / 1º orden filial	2º - 3º ... orden filial
Puntuación Inferior	2	2	6,25%	6,25%
Puntuación Media-Normal	13	10	40,62%	31,25%
Puntuación Superior	3	2	9,38%	6,25%

\*2 casos de bilingüismo descartados.

En el Centro 1 y en relación al factor hermanos, podemos observar cómo las P.T. inferiores las obtienen el mismo número de hijos únicos y hermanos mayores, que de hermanos medianos y pequeños.

En las P.T. medias-normales y superiores, por el contrario, sí que se observan diferencias. En este caso, ambas son alcanzadas, en su mayoría, por los hijos únicos y hermanos mayores; es decir, se demuestra la hipótesis inicial en la que se planteaba una mayor competencia lingüística en aquellos menores que recibían el patrón del lenguaje adulto.

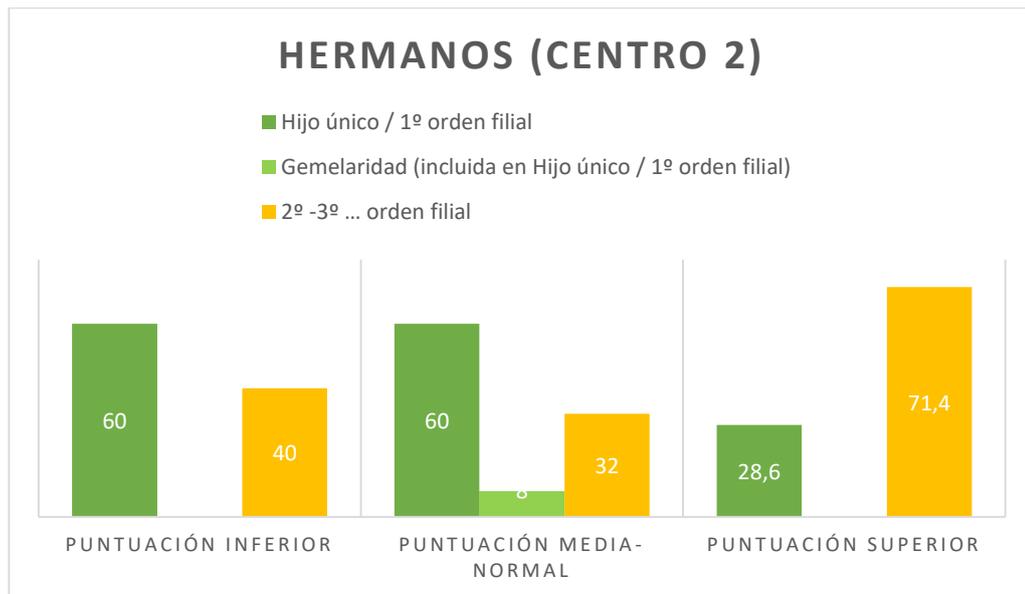


Figura 11. Porcentajes de puntuaciones en función de la variable “hermanos” en la muestra del Centro 2

Tabla 12

Tabla de contingencia: variables “hermanos” y “puntuación” en la muestra del Centro 2

Muestra: 39-2*		Frecuencia Absoluta		Frecuencia Relativa	
Puntuación	Hermanos	NO / 1º orden filial / Gemelaridad	2º - 3º ... orden filial	NO / 1º orden filial	2º - 3º ... orden filial
	Puntuación Inferior		3	2	8,11%
Puntuación Media-Normal		17	8	45,94%	21,62%
Puntuación Superior		2	5	5,41%	13,51%

\*2 casos de bilingüismo descartados.

En el Centro 2 y respecto al factor hermanos, se obtiene un gráfico bastante similar al global, concluyendo que, en este caso, dicho factor no influye tanto como se pensó al iniciar la investigación.

Las P.T. inferiores son alcanzadas, en su mayoría, por hijos únicos y hermanos mayores; mientras que las superiores las logran los hermanos medianos y pequeños; en contra del pronóstico planteado, ya que se pensaba que el hecho de tener como modelo lingüístico a imitar el del adulto, mejoraba el desarrollo del lenguaje del menor. Por el contrario, en las P.T. medias-normales, destacan tanto los hijos únicos, como los hermanos mayores y los casos de gemelaridad. Este último aspecto contradice los estudios publicados por autores como Day (1932) que afirmaban un desarrollo más lento en parejas de gemelos; en nuestro caso, obtienen P.T. normales.

#### 5.4. Escolarización previa: Globales / Centro 1 / Centro 2.

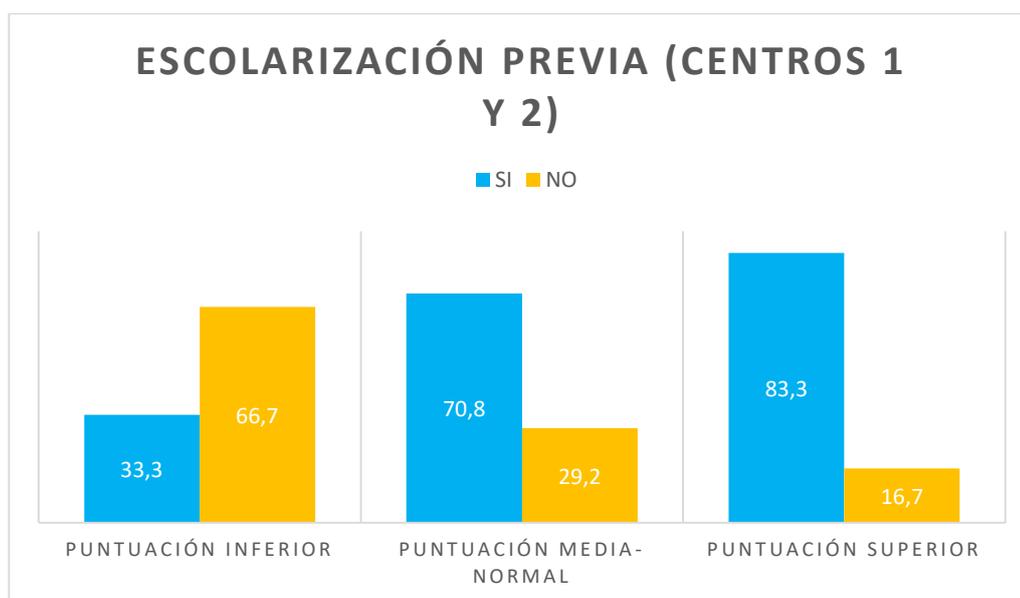


Figura 6. Porcentajes de puntuaciones en función de la variable “escolarización previa” en la muestra total

Tabla 7

Tabla de contingencia: variables “escolarización previa” y “puntuación” en la muestra total

Muestra: 69	Frecuencia Absoluta		Frecuencia Relativa	
	SI	NO	SI	NO
<b>Escolar. previa</b>				
<b>Puntuación</b>				
<b>Puntuación Inferior</b>	3	6	4,34%	8,7%
<b>Puntuación Media-Normal</b>	34	14	49,27%	20,3%
<b>Puntuación Superior</b>	10	2	14,49%	2,9%

A nivel global y referido a la escolarización previa; podemos percibir que la tendencia es clara, ante la existencia de la misma, existe una mayor probabilidad de obtener P.T. medias-normales y superiores. Por el contrario, ante la ausencia de la misma, la probabilidad de hacerse con dichos valores es mucho menor. Por lo tanto, la escolarización previa, en este caso, favorece el desarrollo del lenguaje.

En la tabla inferior, se aprecia cómo la mayoría de los niños que componen la muestra, han sido escolarizados de manera previa (68,35%). Hace años, este valor no hubiera sido tan elevado pero, las condiciones laborales actuales obligan a los padres a reemplazar las antiguas figuras de crianza - familiares - por profesionales de la Educación, bien en Escuelas Infantiles, Guarderías, Jardines de Infancia... o “au pairs” que estimulen a los menores siguiendo en cierta medida el patrón tradicional.

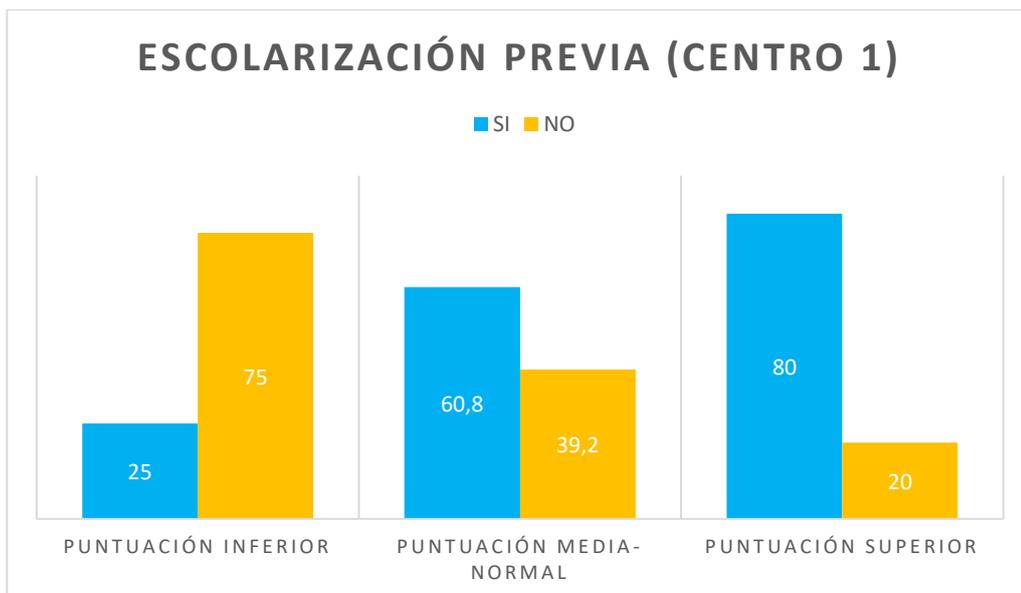


Figura 9. Porcentajes de puntuaciones en función de la variable “escolarización previa” en la muestra del Centro 1

Tabla 10

Tabla de contingencia: variables “escolarización previa” y “puntuación” en la muestra del Centro 1

Muestra: 34-2*	Frecuencia Absoluta		Frecuencia Relativa	
	SÍ	NO	SÍ	NO
<b>Escolar. previa</b>				
<b>Puntuación</b>				
<b>Puntuación Inferior</b>	1	3	3,12%	9,38%
<b>Puntuación Media-Normal</b>	14	9	43,75%	28,13%
<b>Puntuación Superior</b>	4	1	12,5%	3,12%

\*2 casos de bilingüismo descartados.

En el Centro 1 y en relación a la escolarización previa, la tendencia que sigue el gráfico en este caso parece evidente. La escolarización previa colabora a la obtención de P.T. medias-normales y superiores, suponiendo tan sólo un 25% de los casos con P.T. inferiores. Sin embargo, la ausencia de ésta - escolarización previa - dificulta la obtención de valores más altos en el test, ya que tan sólo en 1 caso se logra.

Por lo tanto, este caso corrobora las afirmaciones extraídas del estudio mencionado del National Institute of Child Health and Human Development’s Study of Early Child Care y el publicado por The New York Times (2005).

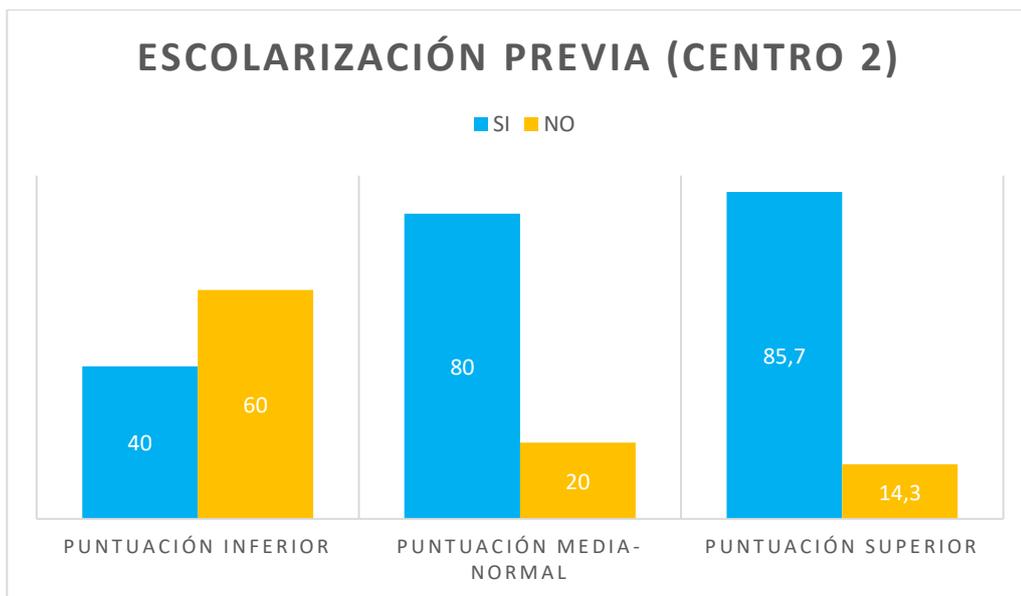


Figura 12. Porcentajes de puntuaciones en función de la variable “escolarización previa” en la muestra del Centro 2

Tabla 13

Tabla de contingencia: variables “escolarización previa” y “puntuación” en la muestra del Centro 2

Muestra: 39-2*	Frecuencia Absoluta		Frecuencia Relativa	
Escolar. previa	SÍ	NO	SÍ	NO
<b>Puntuación Inferior</b>	2	3	5,41%	8,11%
<b>Puntuación Media-Normal</b>	20	5	54,05%	13,51%
<b>Puntuación Superior</b>	6	1	16,22%	2,7%

\*2 casos de bilingüismo descartados.

En el Centro 2 y en relación a la escolarización previa, se observa de nuevo la tendencia clara sobre el beneficio que supone en el desarrollo del lenguaje del menor el hecho de haber estado escolarizado con anterioridad.

El 70,27% del total de la muestra obtiene P.T. medias-normales y superiores tras haber estado escolarizada previamente; tan sólo el 5,41% de los niños escolarizados con anterioridad obtiene una P.T. inferior.

Del mismo modo que el caso anterior, este último corrobora las afirmaciones extraídas del estudio mencionado del National Institute of Child Health and Human Development’s Study of Early Child Care y el publicado por The New York Times (2005).

### 5.5. Dimensiones lingüísticas evaluadas.

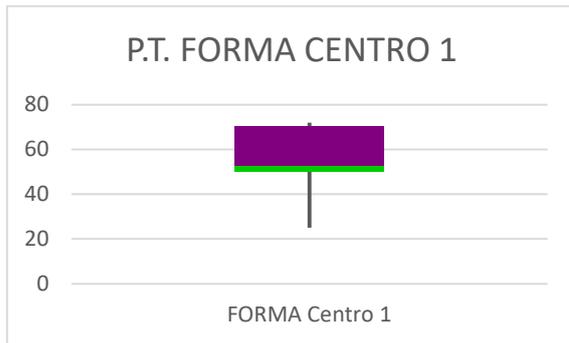


Figura 13. Box-Plot "P.T. Forma Centro 1"

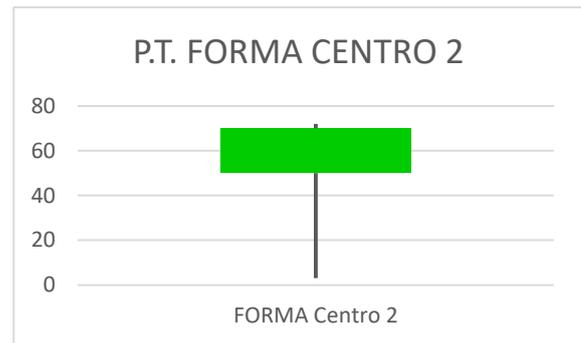


Figura 14. Box-Plot "P.T. Forma Centro 2"

En FORMA, en ambos Centros, más del 75% de los casos obtienen una P.T. superior a 50, siendo el primer cuartil superior a dicho valor.

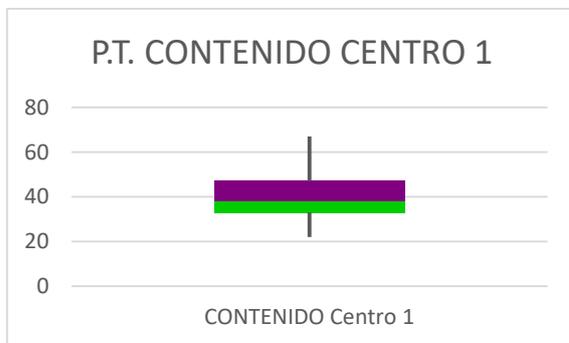


Figura 15. Box-Plot "P.T. Contenido Centro 1"

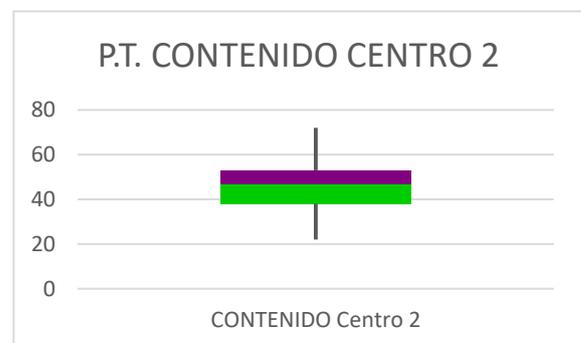


Figura 16. Box-Plot "P.T. Contenido Centro 2"

En CONTENIDO, llama la atención que en el Centro 1 el tercer cuartil es inferior a 50; por tanto, el 75% de las puntuaciones son inferiores a dicho valor. En el Centro 2, el segundo cuartil - mediana - está próxima al valor de 50, ligeramente por debajo - 47 -. Es decir, en "contenido" la población obtiene resultados más inferiores en relación a las otras áreas evaluadas, obteniendo mejores resultados el Centro 2 que el 1.

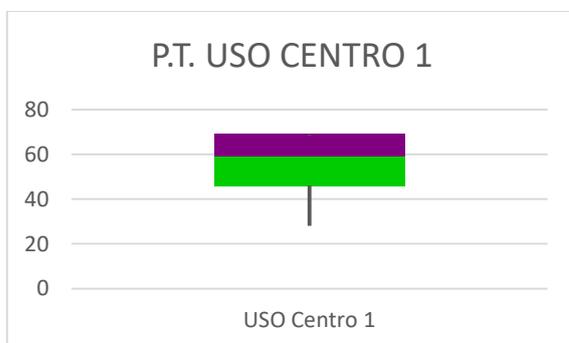


Figura 17. Box-Plot "P.T. Uso Centro 1"

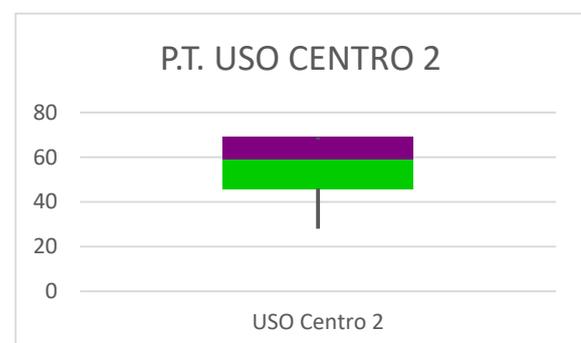


Figura 18. Box-Plot "P.T. Uso Centro 2"

En USO, las puntuaciones obtenidas en uno y otro Centro son prácticamente iguales.

Estos gráficos se han realizado tras observar a modo de serendipia que durante la ejecución de la prueba, curiosamente, aquellos niños con puntuaciones superiores o medias-normales en general, muy buenas en forma y en uso, bajaban en el área de contenido. Sin embargo, aquellos que obtenían puntuaciones inferiores totales, destacaban en el área de contenido.

Por ello se procedió a desglosar en diagramas de cajas o box-plots área por área. Así, podemos observar cómo se distribuye cada área en la muestra observada, superando la mayoría de los casos la media establecida en 50 tanto en forma como en uso, mientras que en contenido, se sitúan por debajo de la misma.

Se considera que estos valores han podido verse influenciados por las imágenes, ya obsoletas, incluidas en el Manual. Los errores más frecuentes tuvieron lugar con las fotografías de “puente”, “teléfono” y “plancha”. Hoy en día, parece impensable que un niño no sepa identificar un teléfono; sin embargo, el incluido en el Manual nada tiene que ver con el que ellos puedan tener en la actualidad.

## 6. Conclusiones y sugerencias

Tras la obtención de los resultados anteriores, se procede a emitir una serie de conclusiones y sugerencias por considerarlas oportunas de cara a la realización de estudios posteriores.

- La documentación bibliográfica sobre el tema central del trabajo - factores que influyen en el desarrollo del lenguaje - es escasa y, en su mayoría, antigua, puesto que en los últimos años han sido pocos los autores que han escrito sobre ello.
- Los datos hubieran sido más concluyentes si el estudio se hubiera desarrollado en septiembre; recién llegados al Colegio. En nuestro caso, la investigación tuvo lugar durante los meses de febrero y marzo, momento en el que los alumnos/as ya habían recibido todo un trimestre de estimulación, pudiendo haber alterado los datos iniciales.
- Debido a las dificultades halladas para localizar una muestra más numerosa, el número total de niños ha sido reducido, hecho que disminuye la validez del estudio. Se ha de tener presente en todo momento que la estadística realizada es descriptiva dado que no se ha otorgado un diseño muestral probabilístico para tomar a los individuos de la muestra.
- Las dificultades observadas en la identificación de ciertas imágenes relativas al apartado de “contenido”, han sido asociadas a la posible antigüedad de las fotografías incluidas. Como sugerencia o posible mejora para la prueba empleada PLON-R, se aconseja actualizar, si no todas, algunas como: puente, teléfono o plancha.

- La hipótesis referida a la variable socio-económica queda confirmada ya que, en este estudio, el Centro con un nivel - socio-económico - ligeramente superior y localizado en un ambiente algo más urbano, obtiene mejores resultados que el otro Centro que compone la muestra.
- La variable referida a sexo no parece interferir en el desarrollo del lenguaje en la medida en la que fue planteada, ya que no se aprecia una evidente superioridad en el lenguaje por parte de las niñas de la que han hablado ciertos autores.
- La posición que ocupa el niño dentro de los hermanos tampoco parece ser tan influyente como se pensó.
- Las dos parejas de gemelos incluidas en esta investigación refutan la hipótesis en la que se afirma que su desarrollo del lenguaje experimenta un ritmo enlentecido, ya que, en estos casos, alcanzan resultados normales y acordes a su edad.
- La hipótesis que claramente se confirma con más certeza a raíz de este estudio es la que dota de mayor competencia a la población que llega al Colegio habiendo estado escolarizado previamente.
- El bilingüismo no ha demostrado colaborar en la obtención de mejores puntuaciones en tareas lingüísticas; de hecho, los casos que no se han rechazado están incluidos en la normalidad y los que han sido rechazados, se piensa que han podido presentar un bilingüismo mal integrado en el que los contextos han sufrido interferencias.
- Tanto en la variable “sexo” como la variable “hermanos” es curioso que los resultados de uno y otro Centro sean totalmente contrarios; es decir, por ejemplo, las puntuaciones superiores en el Centro 1 las alcanzan los niños mientras que en el Centro 2 lo hacen las niñas... Razón por la cual se sospecha que la variables socio-económica pueda estar influyendo en una mayor medida, es decir, sea más determinante.

## 7. Bibliografía

### Bibliografía:

- Aguaded, M<sup>a</sup> C. (2000). La participación de la familia en el desarrollo del lenguaje y en el aprendizaje escolar. *Revista de Educación*, 2, 313-318.
- Belinchón, M., Igoa, J. M. y Riviére, A. (1992). *Psicología del Lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid, España: Trotta.
- Bruner, J (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1-21.
- Bruner, J. (1983). *El habla del niño*. Barcelona, España: Paidós.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, España: Alianza.
- Clemente, R. A. (1995). *Desarrollo del lenguaje*. Barcelona, España: Octaedro.
- Dale, P. (1992). *Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico*. Nueva York, Estados Unidos: Trillas.
- Escobar, A., Ordóñez, L. y Mercado, C. (2005). *Influencia de la estimulación temprana en el desarrollo integral de niños y niñas de cero a tres años de edad* (tesis de pregrado). Universidad Francisco Gavidia, San Salvador, El Salvador.
- Kaye, K. (1986). *La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas*. Barcelona, España: Paidós.
- Lewis, T. (1 de Noviembre de 2005). 3 New Studies Assess Effects of Child Care. *The New York Times*.
- Pérez, M. P. (2004). Influencia de factores ambientales en el desarrollo del lenguaje. *Umbral científico*, 2(5), 43-49.

### Webgrafía:

- Egea, V. (2011). Diferencias entre niños y niñas a la hora de adquirir el lenguaje. *Edunoi*. Recuperado de <http://www.edunoi.com/diferencias-entre-ninos-y-ninas-a-la-hora-de-adquirir-el-lenguaje/>
- Didier, S. (Sin fecha). Cómo las guarderías mejoran el desarrollo social y cognitivo de los niños. *Muy Fitness*. Recuperado de [http://muyfitness.com/guarderias-mejoran-desarrollo-info\\_2996/](http://muyfitness.com/guarderias-mejoran-desarrollo-info_2996/)

Lee Banks, K. (Sin fecha). Efectos de la guardería en el desarrollo de los niños. *Muy Fitness*. Recuperado de [http://muyfitness.com/efectos-guarderia-desarrollo-sobre\\_16128/](http://muyfitness.com/efectos-guarderia-desarrollo-sobre_16128/)

Solano, G. (2013, 14 de enero). Diferencias en el lenguaje de niños y niñas. *iPsicólogo*. Recuperado de <http://ipsicologo.com/2013/01/diferencias-en-el-lenguaje-de-ninas-y-ninos.html>

## 8. Anexos

### Anexo 1

**UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**  
FACULTAD DE MEDICINA - GRADO EN LOGOPEDIA

---

**ASIGNATURA:** Trabajo de Fin de Grado (T.F.G.). 4º. Curso.

**PROFESOR:**

D. Ángel L. SÁNCHEZ ROSSO..



**DECANATO.**

C/ Ramón y Cajal, 7.

47005 Valladolid (Spain).

D. **Ángel L. SÁNCHEZ ROSSO**, profesor titular del Dpto. de Psicología de la Univ. de Valladolid en el Grado en Logopedia (Facultad de Medicina) informa que la alumna D<sup>a</sup>. M<sup>a</sup>. del Carmen Rey Velasco, está realizando su Trabajo de Fin de Grado (T.F.G.) sobre el Desarrollo de la Competencia lingüística en niños/as de 3 a 4 años, en el que trata de identificar y/o verificar algunas de las variables que pueden influir en dicho aspecto, para lo cual precisaría llevar a cabo un estudio en población infantil comprendida en estas edades, consistente en la aplicación de alguna(s) prueba(s) de Lenguaje que evalúen diferentes dimensiones lingüísticas.

Para poder realizar dicho trabajo, agradecemos su colaboración, garantizando por medio de este escrito la confidencialidad de los datos obtenidos así como el máximo respeto en el tratamiento de los mismos.

Queda a su disposición, el profesor-tutor de la alumna.

Valladolid a, 26 de Enero de 2017.

**Fdo.: Ángel L. SÁNCHEZ ROSSO.**  
*Profesor del Grado en Logopedia.*

## Anexo 2

Estimado Equipo Directivo del Colegio .....:

Soy Carmen Rey Velasco, alumna de 4º de Logopedia. Actualmente, me dispongo a comenzar mi TFG (Trabajo Fin de Grado), tutorizado por Don Ángel Sánchez Rosso.

Me dirijo a usted con el propósito de explicarle el objetivo del mismo por si existiera la posibilidad de contar con su colaboración.

El tema central del Trabajo se basaría en la **investigación sobre cómo es el desarrollo del lenguaje en los niños que se encuentran cursando 1º de Educación Infantil (3-4 años)**, teniendo en cuenta diferentes variables: asistencia o no a guardería, sexo masculino o femenino... Para ello, debería de realizarles una breve valoración (15-20 minutos) mediante la prueba conocida como **PLON-R**, que evalúa todas las áreas del lenguaje: forma (fonología y morfo-sintaxis), contenido (léxico) y uso (pragmática).

Evidentemente, todos datos obtenidos se registrarían de manera **anónima**.

Si se precisara de algún tipo de documento que avalara el trabajo, sería entregado al Centro por parte de mi tutor. Además, se podría redactar una carta informativa sobre el fin del estudio para que los padres tuvieran conocimiento del mismo y pudieran firmar su conformidad.

Para cualquier duda, puede ponerse en contacto conmigo, o bien con Don Ángel Sánchez Rosso, tutor de mi TFG;

- carmenreyve.detec@gmail.com
- asrosso@psi.uva.es

Esperando su contestación, muchas gracias y un saludo,

Carmen Rey.

**Anexo 3**

Estimadas familias:

Soy Carmen Rey Velasco, alumna de 4° de Logopedia (UVa).

Me dirijo a ustedes con el propósito de ofrecerles la realización de la prueba de valoración del lenguaje conocida como PLON-R, para conocer cómo es éste en niños/as de 3-4 años, que se encuentren cursando el 2° ciclo de E.I. (Educación Infantil).

La duración de dicha prueba no supera los 10 minutos, se pasa de manera individual, su metodología es **lúdica** y, en este caso, su aplicación sería totalmente **gratuita**.

Los datos recopilados se incluirían de manera **anónima** en el Trabajo Fin de Grado llevado a cabo por mí y tutorizado por D. Ángel Sánchez Rosso.

Si tras el análisis de resultados se detectara cualquier tipo de anomalía destacable, se les comunicaría lo más pronto posible.

Un saludo y gracias de antemano,

Carmen Rey.

---

D./Dña. ....

padre/madre/tutor de .....

autorizo la realización de la prueba de lenguaje PLON-R.

En ..... a ..... de ..... de 2017.

Firmado:

**Forma**

**I. Fonología**

**INSTRUCCIONES:** *Mira, voy a enseñarte las fotos de...* (Nombrar todas las imágenes de cada fonema)  
*¿Qué es esto?* (Enseñar láminas y repetir la instrucción al principio de cada fonema)

**3 años**

Fonema	Palabra	Producción verbal
b	bota	_____
	cubo	_____
ch	chino	_____
	coche	_____
k	casa	_____
	pico	_____
m	mano	_____
	cama	_____
n	nube	_____
	cuna	_____
	tacón	_____
p	pato	_____
	copa	_____
t	tubo	_____
	pata	_____
ie	pie	_____
ue	huevo	_____
ua	agua	_____
st	cesta	_____
sp	espada	_____
sk	mosca	_____

**PUNTUACIÓN**

- 1 punto: ningún error en los fonemas de su edad.
- 0 puntos: cualquier error en los fonemas de su edad.



## Contenido

### I. Léxico

#### 1. Nivel comprensivo

**INSTRUCCIONES:** *Vamos a jugar con esta lámina (Mostrar LÁMINA 2). Pon el dedo en el / la...*

árbol	+	-
pájaro	+	-
cuchara	+	-
vaso	+	-
silla	+	-
manzana	+	-

PUNTUACIÓN

- 1 punto:** todos los elementos nombrados correctamente.
- 0 puntos:** 5 o menos elementos nombrados correctamente.

#### 2. Nivel expresivo

**INSTRUCCIONES:** *Ahora fijate bien en esta lámina (Mostrar LÁMINA 3). Dime, ¿qué es esto? (Señalar cada elemento)*

avión	+	-
caballo	+	-
teléfono	+	-
gafas	+	-
pantalón	+	-
pera	+	-

PUNTUACIÓN

- 1 punto:** todos los elementos nombrados correctamente.
- 0 puntos:** 5 o menos elementos nombrados correctamente.

### II. Identificación de colores

**INSTRUCCIONES:** *Coge la ficha de color... (Mezclar las fichas después de cada intento).*

rojo	+	-
verde	+	-
amarillo	+	-
azul	+	-

PUNTUACIÓN

- 1 punto:** coge correctamente las 4 fichas.
- 0 puntos:** coge 3 o menos fichas correctamente.

### III. Relaciones espaciales

**INSTRUCCIONES:** *Ahora vamos a jugar con este coche y este bote (Dejar el coche y el bote sobre la mesa). Pon el coche...*

arriba	+	-
abajo	+	-
dentro del bote	+	-
fuera del bote	+	-

PUNTUACIÓN

- 1 punto:** todas las respuestas correctas.
- 0 puntos:** 3 o menos respuestas correctas.

**Contenido****IV. Partes del cuerpo**

INSTRUCCIONES: Señala tu...

EJEMPLO: boca

cabeza	+	-
ojos	+	-
manos	+	-
nariz	+	-
pies	+	-
orejas	+	-
pelo	+	-

PUNTUACIÓN

- 1 punto: todas las partes del cuerpo señaladas correctamente.
- 0 puntos: 6 o menos respuestas correctas.

**V. Identificar acciones básicas**INSTRUCCIONES: ¿Qué hace el / la niño / a?  
(Mostrar LÁMINAS)

Lámina 4: Comer

Lámina 5: Pintar

Lámina 6: Jugar

Lámina 7: Llorar

Lámina 8: Dormir

Lámina 9: Pis

PUNTUACIÓN

- 1 punto: Todas las respuestas correctas.
- 0 puntos: 5 o menos respuestas correctas.

**Uso****I. Expresión espontánea ante una lámina**

Denomina	+	-
Describe	+	-
Narra	+	-

PUNTUACIÓN

- 2 puntos: describe o narra.
- 1 punto: denomina.
- 0 puntos: no denomina.

**II. Interacción espontánea durante la prueba**

Ha solicitado información	+	-
Ha pedido atención	+	-
Ha autorregulado su acción	+	-

PUNTUACIÓN

- 1 punto: 1 o más respuestas observadas.
- 0 puntos: ninguna respuesta observada.

**Anexo 5**

**RESULTADOS P.L.O.N.-R. PARA T.F.G.**

Iniciales y sexo	Subtests	P. D.	Hos.	Ed. Inf.	P. TÍPICA	E. Equivalente
P.L.O.N.-R. ___ a. PRUEBA DE LENGUAJE ORAL DE NAVARRA, REVISADO	Forma					
	Contenido					
	Uso					
	TOTAL					
P.L.O.N.-R. ___ a. PRUEBA DE LENGUAJE ORAL DE NAVARRA, REVISADO	Forma					
	Contenido					
	Uso					
	TOTAL					
P.L.O.N.-R. ___ a. PRUEBA DE LENGUAJE ORAL DE NAVARRA, REVISADO	Forma					
	Contenido					
	Uso					
	TOTAL					
P.L.O.N.-R. ___ a. PRUEBA DE LENGUAJE ORAL DE NAVARRA, REVISADO	Forma					
	Contenido					
	Uso					
	TOTAL					
P.L.O.N.-R. ___ a. PRUEBA DE LENGUAJE ORAL DE NAVARRA, REVISADO	Forma					
	Contenido					
	Uso					
	TOTAL					
P.L.O.N.-R. ___ a. PRUEBA DE LENGUAJE ORAL DE NAVARRA, REVISADO	Forma					
	Contenido					
	Uso					
	TOTAL					
P.L.O.N.-R. ___ a. PRUEBA DE LENGUAJE ORAL DE NAVARRA, REVISADO	Forma					
	Contenido					
	Uso					
	TOTAL					
P.L.O.N.-R. ___ a. PRUEBA DE LENGUAJE ORAL DE NAVARRA, REVISADO	Forma					
	Contenido					
	Uso					
	TOTAL					

