



Universidad del Bío-Bío  
Facultad de Educación y Humanidades  
Departamento de Artes y Letras  
Escuela de Pedagogía en Inglés

# Incidencia de los Trastornos Específicos del Lenguaje en el Aprendizaje y la Producción de las Estructuras Fonéticas del Inglés como Idioma Extranjero

Seminario para optar al título  
de Profesor de Inglés.

Alumnos: Samuel Bustos Mendoza  
Karolyng Contreras Lema  
Claudia Isla Rivera  
Claudia Vásquez Sepúlveda  
Carrera: Pedagogía en Inglés y  
Traducción Inglés - Español  
Profesor Guía: Florencia Casanova Luna

Chillan, 2009

## INDICE

Introducción	5
Capítulo I: Problematización	
1.1 Delimitación del problema	9
1.2 Antecedentes del problema	9
1.3 El problema y su importancia	12
1.4 Formulación del problema	12
1.5 Formulación de la hipótesis	13
1.6 Objetivos	13
1.7 Descripción de las variables	14
Capítulo II: Marco Teórico	
2.1 Genealogía: Lenguaje y Civilización	17
2.1.1 Principales hipótesis	18
2.1.1.1 Origen Teológico	18
2.1.1.2 Origen Evolutivo del Lenguaje	21
2.2 Teorías del desarrollo del Lenguaje	26
2.2.1 Teoría conductista	28
2.2.1.1 Condicionamiento Operante	29
2.2.1.2 Conexión con los TEL	32
2.2.2 Teoría Psicolingüística: Un modelo sintáctico	33
2.2.2.1 Bases Biológicas	33
2.2.2.2 Procesamiento Lingüístico	34
2.2.2.3 Adquisición del Lenguaje	37
2.2.2.4 Limitaciones	39
2.2.3 Teoría Psicolingüística: Un modelo semántico-cognitivo	40
2.2.3.1 La Revolución Semántica	41
2.2.3.2 Desarrollo del Lenguaje	42
2.2.3.3 Desarrollo Fonético de los niños de 0 a 6 años	47
2.3 Teorías sobre la Adquisición de una Segunda Lengua	49
2.3.1 La Hipótesis de Adquisición- Aprendizaje	50
2.3.2 La Hipótesis sobre el Orden Natural	53
2.3.3 La Hipótesis del Monitor	54
2.3.4 La Hipótesis del Input	55
2.3.5 La Hipótesis del Filtro Afectivo	56
2.4 Mapas de Progreso de Lectura Idioma Extranjero Inglés	57

2.5 Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL)	62
2.5.1 Componentes del Lenguaje	63
2.5.1.1 Sintaxis	63
2.5.1.2 Morfología	65
2.5.1.3 Fonología	66
2.5.1.4 Semántica	66
2.5.1.5 Pragmática	67
Capítulo III: Metodología	
3.1 Descripción del Diseño	71
3.2 Sujetos de la Investigación	71
3.3 Instrumento	73
3.4 Mecanismos de Recolección de la Información	74
3.5 Estadígrafos	75
Capítulo IV: Presentación y Discusión de Resultados	
4.1 Tabla N°2	79
4.2 Información Graficada por Sonido	82
4.3 Análisis General de Datos	101
Capítulo V: Conclusiones y Aportes	
5.1 Conclusiones	104
Bibliografía	108
Referencias Virtuales	110

## ABSTRACT

The purpose of this study is to establish whether the Specific Language Impairments (SLI) affect or not the Learning and Development of the Phonological aspect of English Language as a Foreign Language (EFL). First of all, a wider sample was thought to be done, but it was not possible because not all schools work with SLI students. Eventually, San Valentín School from Chillán Viejo was chosen. There, the speech therapist and the SLI specialized teacher were interviewed, who gave us some directions to start our research. For this purpose, a test was applied to first year primary school students in San Valentín School in which the phonetic aspects of the English language were analyzed. Therefore, the results showed no significant differences between both groups.

## RESUMEN

El propósito de este estudio es establecer si los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) afectan o no el aprendizaje y desarrollo de los aspectos fonológicos del idioma inglés como idioma extranjero. Primero, se pensó tener una muestra más amplia, pero no fue posible debido a que no todos los colegios tratan los TEL. Finalmente, se eligió el Colegio San Valentín de Chillán Viejo. Ahí, se entrevistó a la fonoaudióloga y la profesora especializada en TEL quien nos dio algunos lineamientos para empezar nuestra investigación. Para este propósito, se aplicó un test a los estudiantes de primero básico del colegio San Valentín en el cual se analizaron los aspectos fonéticos del idioma inglés. De esta forma, los resultados mostraron que no existían diferencias significativas entre ambos grupos.

## INTRODUCCIÓN

El lenguaje posee un rol fundamental en la vida cotidiana, ya que no sólo permite la comunicación con otros sino que también desarrolla el pensamiento, adquiriendo una vital importancia en los diferentes aspectos de la vida humana. Es por esto que Vygotsky (1930) centró sus teorías en los aspectos relacionales del desarrollo psicológico humano. La clave: la necesidad de un “otro” en estrecha comunicación desde el primer momento de vida para la construcción del sujeto (Castilla y Ramírez, 2008). En educación el lenguaje cumple un rol fundamental, puesto que no solo es una herramienta funcional que permite a las personas comunicarse, sino que también sirve para desarrollar y potenciar las habilidades lingüísticas que permiten a los educandos insertarse plenamente en la sociedad.

De esta forma, el lenguaje se transforma en un recurso que a los educadores les compete directamente, puesto que éste adquiere una especial importancia en cuanto a su enseñanza como lengua materna y en su relación con el aprendizaje del inglés como idioma extranjero. Además, incide en el rol del docente como guía o modelo, dedicando gran parte de la formación académica al desarrollo de técnicas para su enseñanza. El currículo académico de pregrado en las carreras de Pedagogía en Inglés incluye estrategias metodológicas que facilitan el trabajo con estudiantes que no sufren ningún impedimento aparente en su producción oral tanto en la adquisición de la lengua materna como en el aprendizaje de una segunda lengua (inglés). A partir de esto se plantean las

siguientes interrogantes: ¿Qué sucede con aquellos alumnos que tienen dificultades de comunicación y padecen algún Trastorno Específico del Lenguaje? ¿Es posible que dichos trastornos influyan en el aprendizaje de la fonética del idioma inglés? Gretchen Lund (2007) en su tesis para obtener el grado de Magister en Educación del Inglés como Segunda Lengua sostiene que los estudiantes con Trastornos Específicos del Lenguaje sí presentan dificultades para la producción oral de una segunda lengua, pero que puede ser superado con las apropiadas herramientas implementadas por el profesor. Este tema debería tenerse en consideración a la hora de preparar o formar docentes en el área de lenguaje, tanto materno como extranjero. Por esta razón se decide que los trastornos específicos del lenguaje (TEL) y su relación con la producción de los sonidos de una segunda lengua, particularmente el inglés, sean el objeto de esta investigación.

Por medio de esta investigación se busca establecer qué incidencia tienen los TEL en el aprendizaje y la producción de las estructuras fonéticas del idioma inglés como idioma extranjero y se postula que, efectivamente, éstos influyen en dicho proceso.

Con el propósito de lograr este objetivo, esta tesis se divide en cinco capítulos. En el primero se presenta la Problemática como introducción al trabajo realizado posteriormente en el segundo capítulo, Marco Teórico. En éste se exponen las investigaciones en torno al tema. Mientras que en el capítulo tres, Metodología, se realiza una caracterización de la investigación, diseño de ésta, sujetos de la investigación, instrumento aplicado, entre otros. En el cuarto capítulo

se presentan y discuten los resultados del test aplicado, después de lo cual se evalúa si la hipótesis es viable o no. Finalmente, en el capítulo cinco se exponen las conclusiones generales, críticas al sistema educativo y aportes derivados de esta investigación.



# CAPITULO I

# PROBLEMATIZACIÓN

## **1.1 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA:**

El problema de esta investigación se sustenta tanto en el campo de la psicopedagogía como en el de la fonoaudiología y el campo de la enseñanza del inglés como idioma extranjero, puesto que la psicopedagogía es la encargada del estudio de las experiencias de la educación y la salud mental de los estudiantes, mientras que la fonoaudiología se enfoca en el estudio de la comunicación humana y sus dificultades, las cuales pueden ser referentes a la audición, el lenguaje, a la voz y a la deglución, ya sea en niños, adolescentes, adultos o ancianos.

## **1.2 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA**

En 2005, los estudiantes de fonoaudiología de la Universidad de Chile Rodrigo Martínez Troncoso, Francisco Sánchez Durán y Ricardo Vallejos Casanova. Este estudio tenía como propósito comparar el rendimiento en evaluaciones del lenguaje oral y habilidades psicolingüísticas entre niños de 5° año básico, con y sin antecedentes de TEL en edad preescolar. Además, se buscó relación estadística entre estos resultados y el rendimiento escolar. Los resultados indican que las diferencias entre ambos grupos, en las dos evaluaciones, no son significativas, al igual que la relación con el rendimiento escolar. Se discuten

probables explicaciones de los resultados obtenidos, como la estimulación recibida por los niños en la escuela de lenguaje, el tipo de TEL presentado, la superación del trastorno, la existencia de una “recuperación ilusoria” y una eventual deprivación sociocultural.

En julio de 2005, Johanne Paradis, académica del departamento de Lingüística de la Universidad de Alberta, Edmonton, publicó su trabajo denominado “Grammatical Morphology in Children Learning English as a Second Language: Implications of Similarities With Specific Language Impairment” (Morfología Gramática en Niños que Aprenden Inglés como Segunda Lengua: Implicaciones de Similitudes con Trastornos Específicos del Lenguaje). Este estudio fue llevado a cabo para examinar si las características expresivas del lenguaje de niños que se han desarrollado de manera típica y que aprenden el inglés como segunda lengua tiene similitudes con las características del inglés que es hablado por niños monolingües con Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL). Este estudio arrojó como resultado que tanto los patrones de error como los niveles de actividad con los morfemas gramaticales de los niños que aprenden el inglés eran similares a los de los niños con TEL.

En 2007, fue publicado por Johanne Paradis, el trabajo denominado “Tense as a Clinical Marker in English L2 Acquisition with Language Delay/Impairment” (Tiempo como Marcador Clínico en la Adquisición del Inglés como L2 con Retraso o Trastornos Específicos del Lenguaje). El objetivo era establecer si la versión del Infinitivo Opcional Extendido, caracterizaba los patrones de adquisición que

presentan los niños afectados por TEL. Lo que sugeriría que las funciones de tiempo como marcador clínico en niños con TEL en la segunda lengua, además de la primera lengua (inglés). Los resultados mostraron que los dos niños con retraso/trastornos del lenguaje mostraron un patrón híbrido entre el típico inglés de un niño que lo aprende como segunda lengua y de las características de un Infinitivo Extendido Opcional basado en la lengua materna.

En mayo de 2007, Gretchen Lund publicó un estudio para obtener el grado de magister de artes en inglés como segunda lengua denominado “Teaching Bilingual Students with Specific Language Impairment” (Enseñando a niños bilingües con Trastornos Específicos del Lenguaje). Este trabajo se hizo basándose en el caso de un niño (Pedro), quien padecía TEL. La autora de esta investigación concluyó que proveer un remedio en la lengua materna es un gran desafío en muchas instancias, pero que cualquier esfuerzo que se haga para conseguirlo, es útil.

En junio de 2007, fue publicado por la ASHA (American Speech-Language-Hearing Association) el artículo denominado: “Specific Language Impairment in French-Speaking Children: Beyond Grammatical Morphology” (Trastornos Específicos del Lenguaje en Niños Franco-Parlantes: Más Allá de la Morfología Gramatical). Dicho artículo señalaba que estudios sobre Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) en francés han identificado aspectos específicos de la morfosintaxis como particularmente vulnerables. Como resultado de estos estudios, se señala que los errores en la morfología gramatical fueron muy infrecuentes en todos los grupos, sin diferencias significativas entre éstos

### **1.3 EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA**

Una de las principales actitudes que ha caracterizado a los últimos gobiernos, en tanto a la educación se refiere, es el afán de incluir dentro del sistema escolar a todos los niños, sin importar su condición social y principalmente sin considerar los problemas de aprendizaje que éstos puedan presentar. Es por esta razón que a partir del año 2002 el Gobierno de Chile ha dado un poco más de énfasis a los estudiantes de enseñanza básica que presentan necesidades educativas especiales con trastornos específicos del lenguaje (TEL), aprobando el decreto 001300, “Aprueba planes y programas de estudio para alumnos con Trastornos Específicos del Lenguaje” (MINEDUC, 2002), el cual ha sido importante, pero no lo suficiente para efectos de esta investigación, puesto que no hace mención al área de inglés, ni alumnos de enseñanza media en quienes estos trastornos persisten, los cuales tal vez no han sido tratados.

La necesidad de abordar el tema de los Trastornos Específicos del Lenguaje en la malla curricular de nuestra carrera es clara, debido a que dichos trastornos pueden ser la base de diversos problemas en la producción de las estructuras fonéticas de la lengua inglesa de algunos de nuestros futuros estudiantes de educación media.

### **1.4 FORMULACION DEL PROBLEMA**

En base a toda la información expuesta anteriormente se establece lo siguiente: ¿Inciden los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) en el

aprendizaje y la producción de las estructuras fonéticas del inglés como idioma extranjero?

### **1.5 FORMULACIÓN DE LA HIPOTESIS**

En esta investigación se postula que la producción de las estructuras fonéticas del idioma extranjero inglés de los estudiantes de primer año básico que presentan TEL se ven notoriamente afectadas por dichos trastornos, en relación a aquellos niños que no los presentan.

Se aceptará esta hipótesis si la diferencia porcentual entre los niños que presentan TEL y los que no los presentan es igual o mayor a 20%. Por lo tanto, se rechazará la hipótesis si los porcentajes son inferiores a lo anteriormente señalado.

### **1.6 OBJETIVOS**

a) General:

Determinar la incidencia de los Trastornos Específicos del Lenguaje sobre la producción de las estructuras fonéticas del idioma inglés como idioma extranjero en estudiantes de primer ciclo de enseñanza básica.

b) Específicos:

- Identificar las principales deficiencias de los estudiantes con TEL en la producción de los sonidos del inglés como idioma extranjero.
- Evaluar si las deficiencias en la producción oral del idioma inglés son mayores o menores en el grupo de estudiantes con TEL que en el grupo de estudiantes que no los presentan.
- Comprobar si el niño diagnosticado con TEL en su lengua materna presenta el mismo trastorno fonético en el segundo idioma.

## 1.7 DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES

### a) Descripción conceptual:

Variable: Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL)

La definición más característica de TEL proviene de la ASHA (*American Speech-Language-Hearing Association*), que señala que un trastorno del lenguaje es la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos o algunos de los componentes del sistema lingüístico ya sea el fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático.

Variable: Producción de estructuras fonéticas del idioma inglés (Fonación)

La fonación es el trabajo muscular realizado para emitir sonidos inteligibles, es decir, para que exista la comunicación oral. El objetivo último de la fonación es la articulación de palabras, a través del proceso por el cual se modifica la corriente de aire procedente de los pulmones y la laringe en las cavidades supraglóticas como consecuencia de los cambios de volumen y de forma de estas cavidades.

**a) Descripción operacional:**

Variable Trastornos Específicos del Lenguaje: Se entenderá como trastornos específicos de lenguaje cuando el niño presente problemas en al menos dos de los componentes del lenguaje (fonético, fonológico, morfosintáctico, semántico o pragmático).

Variable Fonación (producción de sonidos): Se entenderá como la producción de las estructuras fonéticas del idioma inglés (fonación) cuando el alumno sea capaz de producir a la repetición, un determinado fonema al inicio, al medio, al final de una palabra o como fonema trabante.



# **CAPITULO II**

## **MARCO TEÓRICO**

## **2.1 GENEALOGIA: LENGUAJE Y CIVILIZACIÓN**

El lenguaje humano se define como la capacidad de los seres humanos para comunicarse por medio de signos. Esto se realiza principalmente utilizando el signo lingüístico, aunque existe una amplia variedad de lenguajes posibles. El origen del lenguaje como tal, ha sido largamente discutido y analizado a través de la historia evolutiva del hombre, pero lo cierto es que no existe una hipótesis que haya sido comprobada y que por lo tanto, pueda definirse como la teoría en torno a la génesis de éste.

A continuación se darán a conocer algunas de las hipótesis más representativas en torno al origen del lenguaje humano, el que ha sido un componente esencial en el desarrollo del hombre como ser civilizado y lo ha llevado a organizarse en sociedad. El lenguaje se ha hecho presente desde la prehistoria y se presume que las primeras tentativas de comunicación fueron los gritos y señales a través de las cuales los primeros humanos sobre la faz de la Tierra se comunicaban. Es este hecho lo que hace muy difícil que se pueda determinar con claridad su origen.

No obstante, no existe impedimento para plasmar aquí las diferentes teorías que se han erigido en relación al origen del lenguaje a través de la historia evolutiva del ser humano.

### **2.1.1 Principales hipótesis**

Dentro de las principales hipótesis esta la teoría teológica, la cual sostiene que el lenguaje es un don Divino heredado por Dios y que sólo existía una lengua. "Tenía entonces toda la tierra una sola lengua y unas mismas palabras." (Libro del Génesis 11:1). Sin ir más lejos, en Occidente, tradicionalmente también se partía de la base bíblica de que todas las lenguas procedían del hebreo. Este prejuicio dificultó durante mucho tiempo los avances en este terreno hasta la aparición de la Lingüística a fines del s. XVIII. Es en esta época que el filósofo alemán Leibniz planteó la teoría de la monogénesis. Es a partir del estudio del sánscrito (una lengua muerta de la India) y su comparación con las lenguas europeas que se llegó a la conclusión de que la mayoría de las lenguas que se hablan en Europa pertenecen a la misma familia que la mayoría de lenguas de la India y de Persia, y que todas ellas debían proceder de una lengua común desaparecida a la que se llamó indoeuropeo. Otros estudios llevaron a establecer la existencia de otras familias, como la semítica (a la que pertenecen el árabe y el hebreo) y muchas otras, con lo que la tesis del hebreo como lengua madre de todas las demás desapareció definitivamente.

#### **2.1.1.1 Origen teológico**

Desde tiempos inmemoriales, la sociedad religiosa ha sostenido que el inicio del lenguaje se presentó simultáneamente junto con la creación del primer hombre y la primera mujer, Adán y Eva. Sin ir más lejos, en el libro del Génesis dice: "Dios le otorgó al hombre la capacidad de nombrar todos los seres del

mundo” (libro del Génesis). Pero al revisar los posibles orígenes del lenguaje, podemos decir que existen variadas culturas que dan a su Dios como el creador de todo y es quien le da al ser humano el don de la palabra.

En su escrito, “El origen del lenguaje”, Briceño Guerrero (1953) da variados ejemplos de tribus africanas, cuyos mitos hablan del creador del ser humano como el responsable de dar a éste la capacidad de poner nombre a todas las cosas existentes en el planeta. Briceño analiza variados mitos, los cuales describen el origen del hombre, en ellos queda claramente establecido que el responsable de que el hombre se pueda comunicar a través del signo lingüístico, es el creador del universo quien le da este “Don” como regalo que le permitirá desarrollarse en sociedad con su compañera. Un ejemplo de esto es el mito de los Vugusu quienes creen que el primer hombre se llamaba Mwambu, a quien Dios lo había creado de manera que pudiese hablar. En consecuencia Dios creó a la primera mujer, llamada Sela quien estaba destinada a ser consorte de Mwambu. En este extracto, queda establecido que el hombre había sido creado con el don de la palabra, pero que para desarrollarlo y mantenerlo, se necesita de un interlocutor con quien practicar y hacerlo evolucionar.

Iguales atributos se asignan al hombre en otro mito africano (Briceño Guerrero, 1953):

“Habiendo puesto en orden el universo y creado, en el curso de sus viajes, la vegetación de los yermos, así como los animales, Mawu formó los

primeros seres humanos con arcilla y agua... El hombre, creado de esta suerte, tenía que recibir la instrucción de los dioses. Cuando el orden de la creación se relaciona con la semana dahomeyana de cuatro días, se dice que el mundo fue puesto en orden y que el hombre fue formado el día ajaxi; al día siguiente, mioxí, la obra fue interrumpida, pero apareció Gu, quien había de ser el agente de la civilización. Al tercer día, odokwi, al hombre le fue dada la vista, el don de la palabra y el conocimiento del mundo exterior; y al último día, zobodo, le fueron dadas las habilidades técnicas". (p. 4)

En todos los relatos de la génesis del hombre se le da al lenguaje la característica de ser atributo de los dioses, quienes dan verbalmente las instrucciones que deben ser seguidas por las nuevas creaciones.

Finalmente, Briceño Guerrero concluye que según el muestreo mitológico que realizó se pueden sacar las siguientes conclusiones: El lenguaje es de origen divino (no es un invento, es un don), participó en la formación del hombre (sin lenguaje no hay hombre), participa en la constitución del mundo (las cosas comienzan a ser cuando son nombradas y su coherencia es la coherencia del sistema de signos), está por lo menos en pie de igualdad con los demás rasgos específicos del hombre, existe independientemente del hombre pero éste es su guardián y administrador. El orden jerárquico es: a) divinidad, b) lenguaje, c) hombre en el mundo. El lenguaje es mediador entre el hombre y Dios, el hombre y el hombre, el hombre y el mundo, porque es común a todos; el lenguaje es la garantía única de comunicación.

### 2.1.1.2 Origen evolutivo del lenguaje

El término *evolución* sirve para designar la derivación natural de formas complejas de vida a partir de formas simples y elementales mediante progresivas variaciones, más o menos profundas, en el curso de las eras geológicas (Briceño-Guerrero, 2009). Por lo que la segunda hipótesis que se levanta en torno y que intenta explicar el origen del lenguaje es la que sugieren los científicos, los que tratan de explicar el origen de éste a través de la teoría de la evolución humana. Los científicos sostienen que el lenguaje, al igual que los humanos, ha evolucionado con el paso del tiempo. Según investigaciones realizadas, el lenguaje se inició con simples gritos usados para alertar del peligro inminente a los miembros de una misma familia de los simios más desarrollados, los que dieron paso al ser humano como lo concebimos hoy en día. Estos gritos, que se supone imitan sonidos de la naturaleza, según Darwin (1872), que apunta en su libro: “...no me cabe duda que el lenguaje debe su origen a la imitación y a la modificación, ayudada con signos y gestos, de distintos sonidos naturales, de las voces de otros animales y de los gritos instintivos del hombre mismo”. Al pasar el tiempo y a medida que el cuerpo de los seres humanos evolucionaba, esta combinación de signos, sonidos y gestos se transformaron en sonidos más legibles y estos sonidos se agruparon para formar oraciones más complejas. Darwin en su libro sobre la evolución también comenta la importancia que tiene el lenguaje en el desarrollo del hombre como ser evolucionado. “Con razón se ha considerado esta facultad como una de las principales distinciones entre el

hombre y los animales” (Darwin, 1872). Es el lenguaje el que nos permite agruparnos en sociedades y hacer que estas evolucionen.

Según una investigación realizada por el psicólogo argentino Alberto Luís Merani en su libro “Psicología genética” (1962) dice que:

“...la característica neurológica primordial que distingue al hombre de las especies animales que lo preceden en su linaje filético, reside en el neopallium y se pone de manifiesto en tres rasgos principales: a) desarrollo progresivo de las áreas corticales especializadas que transforman las impresiones exteroceptivas en audición, vista y tacto con detrimento del olfato y su concomitante el gusto; b) desarrollo cada vez más acentuado de las áreas corticales motrices, de manera que los movimientos pueden ser más complejos y regulados con mayor precisión; c) amplísimo desarrollo de la región anterior del cerebro, del área prefrontal particularmente rica en fibras asociativas.” (pp. 181-182)

Sin embargo, Briceño-Guerrero, en “El origen del lenguaje” (1953) formula la siguiente interrogante: “¿Qué tiene que ver este triple desarrollo con el origen del lenguaje?”. Para responder a esto, Merani indica características de los monos antropomorfos como pequeña altura del cráneo, inclinación acusada del eje de la región temporal, comisura interhemisférica amplia, área occipital saliente, estructura borrosa de la cisura temporal media, e indica que tal constitución impide

el desarrollo del cerebro en las regiones parietal, temporal, y frontal, relacionadas con la función del habla y con el proceso de pensar. (Merani, 1960)

En el mismo estudio, Merani (1960) asegura que:

“... los homínidos se distinguen por la estación erecta y la adecuación de la mano al uso instrumental, con la oposición del pulgar y los delicados mecanismos de ajuste que de ello derivan. Mientras que la marcha bípeda se ve facilitada por el hecho de que la columna vertebral se encuentra debajo y no en la parte posterior del cráneo, de modo que el eje de la cabeza presenta una oblicuidad no lejana de la vertical y es vertical en el homo sapiens; la cabeza queda así casi en equilibrio sobre la columna vertebral y, por lo tanto, la fuerza de las acciones musculares, necesaria para mantenerla en posición, es considerablemente menor; esto trae como consecuencia que la musculatura cervical –tan desarrollada en los cuadrúpedos para sostener la cabeza - se debilite y disminuya en el hombre, deje de comprimir las caras superior y lateral del cráneo y permita el crecimiento de éste en todo sentido.”  
(p. 182)

Como conclusión en este estudio, Merani (1960) señala que:

“Todo esto posibilita la formación de centros corticales relacionados con el habla y amplía el campo de acción del aparato fónico periférico; recuérdese que los monos no tienen zona de Broca y que en ellos el velo del paladar está



muy cerca de la abertura de la laringe disminuyendo la resonancia bucal.”(p. 183)

La literatura revisada sobre el origen del lenguaje plantea que la teoría evolutiva estaría completamente explicada, el problema que se presenta es saber en qué momento los simios dieron el salto evolutivo que hizo la diferencia y desembocó en el *Homo sapiens* que da origen a todo, ¿por qué el ser humano evolucionó y los demás primates no corrieron con la misma suerte? Esta es una de las disyuntivas que conllevan las hipótesis en torno a la génesis del lenguaje y lo que hace tan difícil llegar a un consenso sobre éste.

Según esta hipótesis evolucionista del lenguaje humano, éste puede contar con 30.000 ó 40.000 años de existencia. La enorme diversidad de lenguas que hay en el mundo demuestra que una vez que apareció el lenguaje se produjeron los cambios a gran velocidad. No es posible saber si hubo una primera y única lengua, ni cuáles fueron sus sonidos, gramática y léxico. La lingüística histórica, que se encarga de descubrir y describir cómo, por qué y de qué manera surgieron las lenguas, apenas puede sugerir algunas hipótesis para explicar esta evolución.

En el siglo XVIII el filósofo alemán Leibniz sugirió que todas las lenguas que existen y han existido proceden de un único protolenguaje, hipótesis que recibe el nombre de monogénesis. Aunque muchas lenguas vivas proceden de una única lengua anterior, esto no significa que el lenguaje humano haya surgido en varias partes del mundo de forma simultánea, ni que las lenguas vivas precisen de un solo antepasado, sino que pudo haber varios. Esta segunda hipótesis, que

explica el origen múltiple para las familias de lenguas, recibe el nombre de poligénesis.

Sea cual sea el real origen del lenguaje, lo importante es que éste está en constante evolución, lo que hace la adquisición de una lengua un tema no menor. Este es el punto a tratar en el siguiente capítulo.

## **2.2 TEORIAS DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE**

Como usuarios maduros del idioma español no conocemos todas las reglas que utilizamos, pero cuando fuimos niños tuvimos que descifrar y aprender esas reglas en muy pocos años sin saber cómo. Es más, es muy difícil para nosotros explicar nuestro propio desarrollo lingüístico. Es por eso que se han desarrollado distintas teorías y a partir de ellas se tratará de explicar las distintas causas de los Trastornos Específicos del Lenguaje y a la vez ver si estos trastornos también se presentan cuando un niño está aprendiendo una segunda lengua, es este caso en particular, el idioma inglés.

Los modelos de desarrollo del lenguaje nos permiten comprender el proceso de desarrollo al poner en orden las múltiples descripciones de este proceso y al proporcionar respuestas de cómo y por qué. Se expondrán tres teorías: la teoría conductista, la teoría psicolingüística (un modelo sintáctico) y la teoría psicolingüística (un modelo semántico- cognitivo). Cada una de ellas supone un núcleo de información relevante para la comprensión del proceso del desarrollo del lenguaje infantil.

En esta oportunidad se estudiará el desarrollo del lenguaje para conocer los procesos normales de su funcionamiento y así intentar determinar las posibles causas de los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL)

## **Profesionales Involucrados**

Existen distintos profesionales especializados que estudian estos procesos, entre ellos se encuentran:

- **Los lingüistas** que se preocupan fundamentalmente de la descripción de los símbolos del lenguaje y del establecimiento de las reglas que gobiernan estos símbolos hasta llegar a formar estructuras lingüísticas. Los psicolingüistas están interesados en los procesos psicológicos que subyacen al proceso de adquisición de una lengua, especialmente en los mecanismos psicológicos que permiten a sus usuarios producirlo y comprenderlo (Owens, 2003).
- **Los sociolingüistas** que estudian las reglas y los usos del lenguaje como una función del nivel socioeconómico o también del contexto lingüístico y/o cultural. Para ellos adquieren gran importancia las diferencias dialécticas o la interacción social y comunicativa (Owens, 2003).
- **Los psicólogos conductistas** que restan importancia a la estructura del lenguaje y destacan el contexto conductual en que éste se produce. Los conductistas se concentran en la producción de cierto tipo de respuestas y en la determinación de cómo puede aumentarse o disminuirse el número de estas respuestas.

- **Los logopedas** que se centran en los problemas comunicativos. Su principal interés radica en las causas de estos problemas, su evaluación y sus procesos de tratamiento.(Owens, 2003)

### 2.2.1 Teoría Conductista

A comienzos del siglo XX, el estudio del desarrollo del lenguaje se basaba en las conductas observables. Muchos de los estudios se llamaban *estudios de recuento* ya que el objetivo era clasificar y medir la frecuencia de las conductas lingüísticas.

Durante este período, las principales influencias sobre el estudio psicológico del lenguaje provenían de la teoría de la información y de la teoría del aprendizaje. Ambas aproximaciones analizaban la probabilidad de producción de una respuesta o unidad de respuesta tal como la palabra. De acuerdo con la teoría de la información, los contextos lingüísticos y no lingüísticos determinan la probabilidad de que se produzca una respuesta (Shannon y Weaver, 1949). De esta manera, algunos teóricos de la información sugerían que la aparición de una palabra determinada dependerá de la palabra o frase que la precede. Los críticos de esta postura argumentaban que no existe un orden intrínseco en las palabras, de manera que cualquier palabra puede ir acompañada de muchas palabras diferentes (Lashley, 1951). De hecho el orden de las palabras está dirigido por la intención del hablante para expresar un mensaje concreto. Por lo tanto, la

organización de este mensaje requiere del análisis de unidades más amplias que las palabras.

Los teóricos del aprendizaje como Mowrer (1954), Skinner (1957) y Osgood (1963), consideraban que el lenguaje era simplemente una conducta más que tenía que ser aprendida. El lenguaje se consideraba como un conjunto de asociaciones entre el significado y la palabra, la palabra y el fonema, la declaración y la respuesta y, por lo tanto, podía ser aprendido o condicionado mediante la asociación entre un estímulo y la respuesta subsiguiente. La fuerza del vínculo entre el estímulo y la respuesta es la que determina la posibilidad de ocurrencia de una respuesta específica. Las conductas lingüísticas complejas representan, a su vez, cadenas o combinaciones de varias secuencias de estímulos y respuestas.

### **2.2.1.1 Condicionamiento Operante**

El mayor representante de quienes consideraban al lenguaje como una conducta aprendida más fue el psicólogo B. F. Skinner. De acuerdo a él, todas las conductas son aprendidas u operantes. La conducta se cambia o se modifica a partir de los sucesos que la siguen o que son contingentes a ella. Cualquier suceso que incremente la probabilidad de ocurrencia de la conducta precedente se denomina **reforzador** de esta conducta. Cualquier suceso que disminuya la probabilidad de la ocurrencia se denomina **castigo**. El cambio resultante en la conducta se denomina *aprendizaje* o **condicionamiento operante**. Las conductas

más complejas, por su parte, se aprenden mediante encadenamiento o modelado. El encadenamiento consiste en diseñar el aprendizaje de una secuencia de conductas, de manera que cada conducta actúe como estímulo para la siguiente. En el modelado, hay una única conducta que se modifica gradualmente mediante el refuerzo de aproximaciones sucesivas a la conducta final diseñada. Por lo tanto, el lenguaje procede del papel activo que ejerce el entorno, mientras que el aprendiz queda como un actor secundario de este proceso.

En un documento que Skinner publicó en 1957, "Conducta verbal", describía el lenguaje como un conjunto de unidades funcionales. Las unidades lingüísticas tradicionales, como las formas sintácticas, resultan algo irrelevantes desde su punto de vista. Por lo tanto el lenguaje se define como una conducta verbal, como una conducta aprendida más, sujeta a las reglas del condicionamiento operante. **Así pues, la conducta verbal resulta establecida y modificada por el entorno.**

Los padres proporcionan refuerzos y modelos, y en consecuencia establecen el repertorio de sonidos de sus hijos. Por ejemplo, un niño suele producir muchos sonidos que no aparecerán en su lenguaje posterior. En torno a los 9 meses, los niños ya se concentran fundamentalmente sólo en los sonidos que posteriormente se utilizarán en su propia lengua. Entretanto, los padres han reforzado sólo aquellos sonidos que se usan en la lengua natal. Los refuerzos han consistido en acunar al niño, alimentarlo y atenderlo mientras éste producía los sonidos de la lengua de sus padres.

Una vez que se adquiere una conducta sólo necesita refuerzos ocasionales para mantenerse y fortalecerse. Aquellos sonidos de habla que son ignorados se producen cada vez con menos frecuencia y pueden llegar a desaparecer. Este proceso de disminución de una conducta sin que exista castigo se denomina **extinción**.

El aprendizaje de las palabras es algo más complejo. Cuando el niño dice “mamá” en presencia de su madre, ésta suele reforzarlo prestándole atención o con cualquier otro tipo de refuerzo. Si el niño dice “mamá” cuando su madre no está presente, no obtendrá ningún refuerzo. Por lo tanto, la presencia de la madre se convierte en un estímulo que provoca la respuesta verbal “mamá”. La madre se ha convertido en un **estímulo discriminativo** (ED), es decir, el estímulo se refuerza. Se ha establecido un vínculo entre el referente y la palabra y el significado queda vinculado con el sonido de la palabra.

También se puede aprender mediante aproximaciones sucesivas. Skinner (1957) resume este proceso de la siguiente manera:

Cualquier respuesta, que se parezca vagamente a la conducta estándar de la comunidad lingüística resulta reforzada. Cuando estas conductas aumentan en frecuencia, se requiere entonces por parte de la comunidad una mayor precisión.

Los usuarios maduros del lenguaje proporcionan, además, un modelado de conductas estándar. Al principio, las respuestas resultan aceptables, pero los adultos exigen modificaciones progresivas que se aproximen cada vez más al



modelo adulto. Por lo tanto, el aprendizaje del lenguaje se basa en el modelado, la imitación, la práctica y el refuerzo selectivo. (Owens, 2003)

### **2.2.1.2 Conexión con los TEL**

Según esta teoría, el lenguaje es una conducta verbal que se adquiere y que es modificada por el entorno. De acuerdo con esto, podríamos decir entonces, que el entorno y específicamente, los padres juegan un rol fundamental cuando sus hijos presentan TEL. Son ellos quienes están presentes cuando sus hijos van adquiriendo poco a poco el lenguaje, debido a que si existen problemas son ellos, principalmente los encargados de modificar la conducta verbal de sus hijos.

De esta manera, si los padres desean que sus hijos adquieran una segunda lengua, en este caso, el inglés, deben reforzar la conducta verbal de sus hijos exponiéndolos poco a poco a esta lengua por medio de la enseñanza paralela de ambas lenguas. Así también, son ellos quienes deben ir corrigiendo algunos errores que puedan presentarse en la producción de éste.

Si bien es cierto que los TEL deben ser diagnosticados por especialistas, son los padres los que tienen mayor responsabilidad en la superación de éstos puesto que son ellos, o deberían ser, los que pasan mayor tiempo al lado de sus hijos cuando están en proceso de adquirir el lenguaje.

## **2.2.2 Teoría Psicolingüística: Un Modelo Sintáctico**

En contraste con el énfasis conductista sobre el uso del lenguaje, los teóricos psicolingüísticos de finales de la década de los 50 y principios de la década de los 60 se concentraron en la estructura del lenguaje y en los procesos mentales subyacentes que representan esa estructura. Ellos razonaban que las estructuras lingüísticas eran la clave de los métodos que utilizan los usuarios de una lengua para comprender y generar lenguaje. El defensor más destacado de esta teoría es Noam Chomsky. Chomsky intentó describir el lenguaje desde una perspectiva científica y crear así una explicación teórica de la manera en que los humanos creamos el lenguaje y hacemos juicios sobre él. Intentó proporcionar principios operativos simplificados que pudieran explicar tanto las similitudes como las diferencias como las diferencias entre los lenguajes humanos.

### **2.2.2.1 Bases biológicas**

Chomsky y sus colaboradores razonaban que debe existir cierta universalidad o elementos comunes en las reglas que rigen las distintas lenguas humanas. Por ejemplo, todas las lenguas realizan distinciones temporales, tienen formas para negar proposiciones, necesitan sujetos y predicados para construir frases, etc. Un hecho de importancia capital es que todos los seres humanos compartimos algún tipo de lenguaje. Incluso los humanos cuyas capacidades mentales se encuentran muy limitadas pueden comunicarse utilizando reglas

lingüísticas convencionales muy simples. Las únicas diferencias entre los humanos se refieren al grado de adquisición.

Si el lenguaje parece ser algo propio de la especie humana y prácticamente universal, los psicolingüistas concluyen que una implicación inmediata es que debe tener una base biológica. En otras palabras, los humanos poseemos una capacidad innata y específica para el lenguaje. Sin embargo, aunque la utilización del lenguaje sea universal, eso no significa que las reglas subyacentes también lo sean. Las distintas reglas humanas parecen ser muy diferentes. Sin embargo, Chomsky observó que las lenguas humanas sólo difieren superficialmente, mientras que los principios subyacentes son más homogéneos. Tales principios subyacentes están basados en características universales, cuya descripción constituyó uno de los principales objetivos de Chomsky.

#### **2.2.2.2 Procesamiento lingüístico**

Chomsky describió el lenguaje desde la perspectiva psicológica de la capacidad de una persona para producir y comprender una lengua. Por lo tanto, se concentró en el proceso lingüístico en vez de hacerlo en el producto gramatical. Chomsky estaba interesado en elaborar una teoría que tratara las reglas gramaticales universales del lenguaje, reglas que debían tener una base biológica.

Chomsky propuso la existencia de dos niveles de procesamiento lingüístico. El primer nivel opera mediante reglas que afectan a la estructura de la frase; el segundo emplea reglas de transformación. **Las reglas para la estructura de la frase** delimitan las relaciones básicas que subyacen a la organización de la frase,

sea cual sea el lenguaje que se utiliza: son universales. **Las reglas de transformación**, por otra parte, gobiernan la reorganización de los elementos estructurales característicos de un lenguaje específico y, por lo tanto, no son universales.

Las unidades que componen cada frase se conocen como **constituyentes** y su descripción se denomina análisis de constituyentes. Los constituyentes de una frase pueden ser nominales, verbales adverbiales o adjetivales. Los constituyentes nominales, o **frases nominales**, consisten en una palabra aislada o una frase que puede actuar como un nombre, tales como *él* o *el niño*. Un sintagma nominal puede estar formado por diferentes tipos de palabras, aunque es obligatorio que esté presente un nombre: sin él no puede existir un sintagma nominal. Los constituyentes verbales, denominados frases verbales, deben incluir un verbo además de cualquier palabra o frase adicional que sea necesaria para complementar a ese verbo. Por ejemplo, algunos verbos como *caminar* pueden utilizarse sin un objeto directo, podemos decir, *.mi hijo camina* y se entiende el significado de la oración sin tener que agregar un complemento mientras que otros, como *vender*, necesitan un objeto directo que los complemente, por lo tanto, una frase verbal puede incluir un sintagma nominal, como en *se venden coches usados*. Los constituyentes adverbiales cumplen la función de un adverbio, señalando la manera, el lugar o el momento de una acción. Por ejemplo, una palabra como *fácilmente* o *tarde*, o una frase como *en el gimnasio*, puede servir como un constituyente adverbial, tal como *bailó en el gimnasio*. Por último, los constituyentes adjetivales actúan como un adjetivo para modificar a un nombre, y

pueden ser una única palabra como *grande, agradable* o *rígido*, o una frase como *piel de cordero*, como en *lobo con piel de cordero*. Cada uno de estos constituyentes puede combinarse con otros o incluirse dentro de ellos.

Los constituyentes de la oración se organizan jerárquicamente, lo que significa que cada uno de ellos puede descomponerse en sus partes constituyentes. Las reglas de la estructura de la frase que plantea Chomsky comienzan considerando la oración como la unidad básica. Una regla común a todas las lenguas es que las oraciones deben contener al menos un nombre y un verbo.

Aunque las reglas de la estructura de la frase pueden utilizarse para construir muchas oraciones, no pueden aplicarse a cualquier tipo de oración. Por ejemplo, muestran muchas limitaciones para interpretar la ambigüedad, o para explicar los significados similares que podemos encontrar en oraciones muy diferentes. Las oraciones ambiguas son aquellas que tienen dos posibles significados diferentes. A modo de ejemplo, la oración «El pollo estaba listo para comer» puede interpretarse como que «El pollo estaba a punto de comer», o que «El pollo estaba a punto de ser comido». La única forma de resolver este tipo de ambigüedad procede de nuestro conocimiento del mundo, que permite interpretar la ubicación y la estructura de cada constituyente

Chomsky intentó explicar la capacidad humana para crear todas las posibles oraciones en un idioma determinado.

En su libro “Aspectos de la teoría de la sintaxis”, Chomsky (1965) afirmaba

que una gramática completa debe tener tres partes: sintaxis, fonología y semántica. Para Chomsky, la sintaxis es el elemento más importante porque permite al hablante producir oraciones. La fonología y la semántica son meramente «aclaratorias». Los elementos sintácticos especifican una estructura profunda que determina la interpretación semántica, y una estructura superficial que determina la interpretación fonética. Por lo tanto, las reglas de transformación vinculan a la semántica con la fonología.

### **2.2.2.3 Adquisición del lenguaje**

El niño que está aprendiendo una lengua se parece mucho a un lingüista. Dispone de un conjunto finito de ejemplos, y a partir de ellos debe establecer hipótesis sobre cuáles son las reglas subyacentes y ponerlas a prueba utilizándolas en la práctica. Por lo tanto, sería de esperar que encontrásemos patrones individuales muy diferentes de desarrollo lingüístico. Sin embargo, lo que encontramos son similitudes evolutivas entre lenguajes diferentes y, por supuesto, dentro de cada lenguaje. Los niños avanzan desde las palabras aisladas a las combinaciones de palabras, y después hacia el perfeccionamiento de esas estructuras. Además, los hitos evolutivos resultan muy similares entre niños diferentes. La mayoría de los niños dice su primera palabra hacia el primer año de edad, y empieza a combinar dos palabras hacia los 18 meses. Tales emisiones resultan tan predecibles que los lingüistas piensan que los niños deben estar utilizando algún método común de análisis y generación de emisiones.

Según esta teoría, un niño que presente TEL tendrá dificultades en la comunicación puesto que su sintaxis puede ser correcta, pero la producción de algunos sonidos, ya sea en su lengua materna o en inglés presentan deficiencias las que dificultarán su comunicación.

Los primeros psicolingüistas suponían que la universalidad del lenguaje y las similitudes evolutivas de los niños ponían de manifiesto un mecanismo de adquisición del lenguaje de carácter innato. Chomsky utilizó la expresión *mecanismo de adquisición del lenguaje (del inglés LAD Language Acquisition Device)* El LAD está compuesto por principios lingüísticos subyacentes de carácter universal, esto es, de reglas para la estructura de la frase. Por lo tanto, los niños nacen ya «programados» para realizar los análisis lingüísticos. El LAD supone una especie de catálogo de significados junto a las reglas para generar oraciones. Estos elementos universales dan lugar a una teoría incipiente que permite analizar cualquier posible lenguaje natural. El LAD permite a cada niño procesar el lenguaje que escucha, y establecer hipótesis basadas en las regularidades que encuentra en esa lengua. Al contrastar esas hipótesis, los niños alcanzan una noción adecuada de las reglas sintácticas que definen su lengua natal.

Aunque el LAD sea innato, es necesario el *input* lingüístico para activar el mecanismo de análisis. Las hipótesis se formulan a partir del habla que se escucha. Como se ha dicho, este *input* lingüístico suele estar repleto de errores y, por lo tanto, no sirve adecuadamente como modelo para aprender el lenguaje. Sin embargo, resulta suficientemente apropiado como para permitir al niño la

extracción de reglas lingüísticas que al fin y al cabo estén basadas en su conocimiento innato.

Este modelo ofrece una descripción superficial del lenguaje infantil. No analiza las relaciones entre las palabras, ni proporciona una explicación de la adquisición del lenguaje. Llegados a este punto, los expertos en desarrollo infantil y los lingüistas comenzaron a estudiar la organización del lenguaje infantil desde sus comienzos.

#### **2.2.2.4 Limitaciones**

La gramática transformacional destaca las estructuras sintácticas, pero ignora la contribución de la fonética, la semántica y la pragmática. Tampoco reconoce la existencia de estructuras semánticas subyacentes de las cuales depende en gran medida la forma del lenguaje. Una teoría lingüística que ignore la semántica no puede explicar adecuadamente por qué una oración sintácticamente correcta como «Las mesas vivientes saltan estrechamente bajo el techo» no tiene sentido.

Por otra parte, un modelo exclusivamente basado en la sintaxis parece poco apropiado para describir las etapas de desarrollo del lenguaje de palabras aisladas y de combinaciones de palabras. Ambas etapas del desarrollo no parecen susceptibles de un análisis sintáctico. Tampoco parece que el aprendizaje del lenguaje se explique adecuadamente mediante un modelo transformacional: los



niños no comienzan utilizando una regla transformacional, y después dos, tres..., hasta que logran adquirir un número suficiente de ellas.

La teoría gramatical de Chomsky está basada en datos obtenidos del habla adulta. En el momento en que este modelo adulto se impone al lenguaje infantil, aparecen las dificultades. Por ejemplo, existe el riesgo de perder información que no recoge el modelo; al buscar estructuras maduras en el habla de los niños, podemos estar perdiendo de vista otras estructuras importantes de carácter más inmaduro, y subestimando el conocimiento y las capacidades de los niños.

La teoría también rechaza los usos del lenguaje que hacen los niños. Los niños utilizan el lenguaje para describir y acompañar sus experiencias. Desgraciadamente, la teoría subestima la importancia del entorno y de las primeras experiencias sociales y cognitivas. (Owens, 2003)

Por último, la teoría no da lugar a explicar que sucede con los niños que presentan algún tipo de dificultad en la producción del lenguaje.

### **2.2.3 Teoría Psicolingüística: Un Modelo Semántico-cognitivo**

Debido a las limitaciones que hemos comentado, ya en 1963 una teoría del procesamiento del lenguaje basada exclusivamente en la sintaxis resultaba difícil de aceptar. Muchos críticos consideraban que una explicación apropiada del lenguaje tiene que incluir el significado, aunque éste se amplíe para abarcar también las relaciones sintácticas que se establecen en una oración. Aunque

Chomsky había considerado el significado en el nivel de la estructura profunda, no es menos cierto que había infravalorado sistemáticamente la contribución de la semántica al procesamiento sintáctico. La semántica nos ayuda a distinguir lo que tiene sentido de lo que no lo tiene.

### **2.2.3.1 La revolución semántica**

Siguiendo la pista de otros lingüistas, Lois Bloom (1968) intentó aplicar la técnica del análisis sintáctico de Chomsky al lenguaje de los niños. Ella analizó el lenguaje de tres niños que se encontraban al principio de la etapa de combinación de palabras. Aplicó para este fin un proceso de transformación por reducción a partir de la hipótesis de que los niños conocen cuál es la estructura madura subyacente, pero por diversas razones eliminan algunos elementos. Por lo tanto, Bloom partía de la base de que los niños disponen de una estructura superficial y también de una estructura profunda. Si los niños sólo fueran capaces de procesar un número limitado de constituyentes por unidad de tiempo, tendría sentido pensar que lo que hacen es descartar algunos de la estructura superficial. Por su parte, esta reducción no tiene sentido en el procesamiento lingüístico de los adultos, ya que éstos tienen un almacén de memoria y unas capacidades de procesamiento superiores a las de los niños. Sin embargo, Bloom recogió también los contextos verbales y no verbales en que los niños producían sus emisiones, suponiendo que el significado subyacente podría facilitar el análisis.

Bloom observó que era capaz de averiguar cuál era el significado de la

emisión de los niños a partir del contexto en que se había producido; sin embargo, las reglas sintácticas no servían para descubrir esos significados. A partir de allí observó que el habla de los niños muestra relaciones coherentes entre las entidades habituales en el mundo de los niños, y que dichas relaciones se expresan mediante reglas simples del orden de palabras que subyacen a la sintaxis.

La perspectiva semántica parte de la base de que el significado o contenido de lo que se dice precede a la forma del lenguaje, esto es, a la forma en que se dice. Posteriormente, las formas sintácticas que se van adquiriendo serán empleadas para expresar funciones semánticas ya adquiridas.

### **2.2.3.2 Desarrollo del lenguaje**

Por la propia naturaleza de la hipótesis cognitiva, el desarrollo del lenguaje está arraigado en el desarrollo cognitivo inicial, anterior a la aparición de la primera palabra. Se establece la necesidad de que se haya alcanzado cierto nivel de desarrollo cognitivo para poder utilizar el lenguaje. Existen ciertos factores cognitivos que debe poseer un niño para poder adquirir el lenguaje (Bowerman, 1974):

1. La capacidad para representar objetos y sucesos que no están perceptivamente presentes.
2. El desarrollo de las estructuras cognitivas básicas y las operaciones

relacionadas con el espacio y el tiempo, la clasificación de los tipos de acción, la integración mutua de los esquemas de acción, el establecimiento de la permanencia y la constancia del objeto, las relaciones entre objetos y acciones, y la construcción de un modelo del propio espacio perceptivo.

3. La capacidad para extraer estrategias de procesamiento lingüístico a partir de las estructuras y procesos cognitivos generales.
4. La capacidad para formular conceptos y estrategias que sirvan como componentes estructurales de las reglas lingüísticas. (p. 284 )

Estas capacidades cognitivas se desarrollan durante el primer año de vida. El bebé recién nacido es fundamentalmente un detector sensorial. A medida que madura empieza a actuar sobre el mundo, a explorarlo y a manipularlo. Las primeras interacciones sensoriomotoras de los niños dan lugar a un proceso que les ayuda a organizar los estímulos que provienen del mundo que les rodea.

El funcionamiento simbólico tiene sus raíces en la imitación. El niño aprende a imitar o a representar sus propias conductas motrices y las de los demás. Posteriormente, el niño será capaz de imitarlas sin necesidad de que haya un modelo presente.

También en el ámbito del juego los niños representan o re-presentan simbólicamente la realidad. Por ejemplo, pueden utilizar un trozo de papel para

representar una manta. Cuando adquieren el lenguaje, los niños son capaces entonces de representar esos referentes mediante símbolos arbitrarios.

Los niños también utilizan conductas sensoriomotoras para manipular objetos y explorar su funcionamiento. Los niños clasifican las características funcionales de los objetos, lo que les proporciona la base para sus primeras definiciones.

Finalmente, con el desarrollo del concepto de la permanencia del objeto, los niños pueden representar entidades que no se encuentran presentes en el contexto inmediato. Supuestamente el niño ha almacenado simbólicamente la imagen del objeto. En ese caso, aunque el objeto desaparezca de su vista, los niños pueden recuperarlo evocando el símbolo que lo representa.

La imitación, la comprensión funcional y la permanencia del objeto, pueden explicar el desarrollo de la capacidad general de los niños para utilizar símbolos, pero no se traducen directamente en relaciones semánticas (Rice, 1984). La hipótesis que se propone es que los niños deben tener el concepto de la permanencia del objeto para poder desarrollar las nociones semánticas relacionadas con ella, como la aparición, desaparición y recurrencia.

Los niños son capaces de atender visualmente a la localización de un objeto hacia los 5 meses de edad. Hacia los 9 meses, empiezan a discriminar entre los diferentes agentes que provocan acciones, y reaccionan a cualquier cambio en una situación. Los niños pueden discriminar entre acciones diferentes cuando tienen un año de edad. Esta capacidad es un requisito importante para

clasificar verbos de cara a realizar decisiones sobre el caso.

Los niños pequeños también son capaces de distinguir entre el agente y el objeto, y atienden más al agente cuando se les presenta visualmente la situación (Robertson y Suci, 1980). En torno a los 2 años, la mayoría de los niños se sorprenden cuando observan objetos inanimados moverse por sí mismos. Consecuentemente, los agentes de las primeras emisiones de dos palabras son fundamentalmente seres animados, como *mamá* y *papá*.

Las capacidades receptivas de los niños pequeños también sugieren la existencia de relaciones subyacentes. Algunos estudios han demostrado que los niños que producen predominantemente emisiones compuestas por una o dos palabras, interpretan emisiones desconocidas mucho más largas, recurriendo a esquemas familiares que sólo aparecerán posteriormente en su producción lingüística (Golinkoff y Markessini, 1980). Los autores suponen a partir de este resultado que los niños producen aquellas formas lingüísticas de las que ya tienen un conocimiento previo. Aunque las emisiones de palabras aisladas no pueden tener estructura alguna, también ponen de manifiesto la presencia de conceptos cognitivos subyacentes. La denominación se expresa mediante palabras como *mira, esto y eso*. La recurrencia se expresa mediante las palabras *más y otro*, la inexistencia mediante *no'tá* (no está) y *no*. Estas palabras se encadenan posteriormente en emisiones más largas.

Por otra parte, las primeras combinaciones de dos palabras no son secuencias aleatorias de palabras. El orden de las mismas expresa funciones

específicas. Por ejemplo, en inglés los niños expresan la posesión colocando primero el poseedor y después el objeto poseído. Otras relaciones se basan en una o dos palabras de las cuales depende la función semántica.

Recientemente se ha reconocido que el conocimiento conceptual sólo es una parte de lo que los niños necesitan saber. Un comunicador competente tiene un conocimiento conceptual de las personas, las categorías sociales y los sucesos (Rice, 1984). El conocimiento de las personas supone saber que ciertas características de las personas permanecen constantes y que cada individuo tiene una perspectiva idiosincrásica del mundo. Las características constantes de las personas incluyen su identidad, sus estados emocionales, su intención de comunicarse, etc.

La hipótesis semántico-cognitiva de la adquisición del lenguaje puede resumirse como sigue (McLean y Snyder-McLean, 1978):

1. Las primeras emisiones lingüísticas de los niños parecen expresar las relaciones semánticas que perciben a su alrededor, y no relaciones sintácticas de carácter innato entre elementos lingüísticos.
2. Las relaciones semánticas reflejan la percepción y la comprensión de ciertas relaciones entre las entidades y las acciones que están presentes en el entorno del niño.
3. Dicha percepción y el subsecuente desarrollo de la comprensión de esas relaciones, son productos del funcionamiento cognitivo humano.

4. Tales productos pueden ser considerados como el *conocimiento* que el niño tiene del mundo.
5. Por lo tanto, las emisiones lingüísticas de los niños reflejan el conocimiento de relaciones entre las entidades y las acciones que forman el mundo social de los niños.
6. De esta manera, el lenguaje «proyecta» o codifica el conocimiento del niño.

La hipótesis semántico-cognitiva ha destacado un elemento importante en la adquisición del lenguaje, si bien la cognición por sí misma no resulta una explicación adecuada del proceso. Así, algunos niños que tienen capacidades cognitivas normales no llegan a adquirir el lenguaje. Este es el caso de los TEL.

### **2.2.3.3 Desarrollo Fonético de los Niños de 0 a 6 Años**

Para comprender el desarrollo fonético de los niños, primero tenemos que saber que es la fonética y también la fonología. Entenderemos por fonética al estudio de los sonidos físicos del discurso humano. Es la rama de la lingüística que estudia la producción y percepción de los sonidos de una lengua en específico, con respecto a sus manifestaciones físicas. Por otra parte, entenderemos que fonología es un subcampo de la lingüística que describe el modo en que los sonidos funcionan (en una lengua en particular o en las lenguas en general) en un nivel abstracto o mental.



Para saber si existe algún retraso de lenguaje, es preciso conocer las características principales del desarrollo del lenguaje de acuerdo a la edad del niño. Se debe tener presente que los niños adquieren los fonemas de acuerdo a su edad. Por ejemplo un niño que dice “lete” cuando se refiere a “leche” o “pelo” en lugar de “perro”, probablemente no ha desarrollado habilidades articulatorias que le permiten pronunciar adecuadamente los fonemas de las consonantes “ch” y “r”. Por otro lado no se descarta que existan otros factores como problemas orgánicos o la sobreprotección familiar e inadecuados modelos de pronunciación, factores que influyen en los problemas de lenguaje.

A nivel de articulación, generalmente se considera que en los seis primeros años el niño adquiere progresivamente el sistema fonológico del idioma español.

#### Edades de adquisición de fonemas

/m/, /n/, /ñ/, /p/, /k/, /f/, /y/, /l/, /t/, /c/, /ua/, /ue/ = 3 años

/b/, /g/, /r/, /bl/, /pl/, /ie/ = 4 años

/fl/, /kl/, /br/, /gr/, /gr/, /au/, /ei/ = 5 años

/rr/, /s/, /x/, /d/, /g/, /fr/, /pr/, /tr/, /dr/, /eo/ = 6 años

Este es una tabla de desarrollo fonológico estándar que puede variar según el lugar de procedencia del hablante, pero las variaciones no deben ser demasiados significativas. Es por esto que se recalca la importancia de un

temprano diagnóstico y un posterior y apropiado tratamiento de este trastorno que afecta a los niños en su lengua materna y tal vez en un segundo idioma como es el caso del inglés.

### **2.3. TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA**

Es necesario decir que una lengua puede aprenderse/internalizarse de distintas formas, dependiendo de las personas, de las edades de éstas, de los distintos fines que la persona tenga para aprender la segunda lengua.

Como lo indica la segunda lengua se aprende/internaliza simultáneamente con la interiorización de la lengua materna y la línea divisoria entre estos dos tipos de aprendizaje se sitúa en la edad de tres o cuatro años, o sea, después que el niño ya tiene las estructuras básicas de la lengua materna (Mc Laughlin, 1978).

Krashen (1985) lo plantea de la siguiente forma:

Hay dos formas de desarrollar habilidad en segundos idiomas. “Adquisición” es un proceso subconsciente idéntico en todas las formas importantes de el proceso que los niños utilizan al adquirir su primer idioma, mientras que “aprendizaje” es un proceso consciente que resulta en “conocer sobre” el idioma. (120)

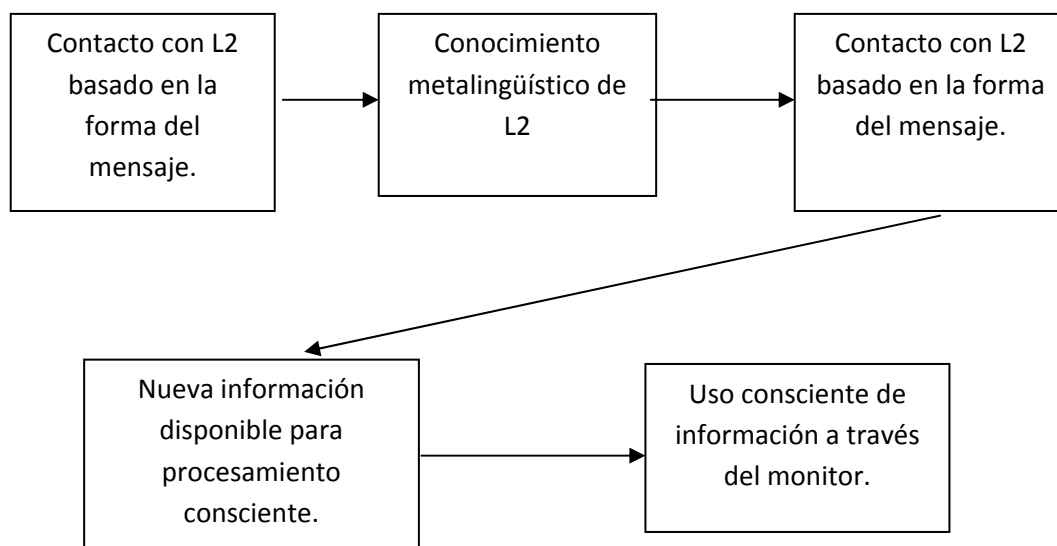
Para entender el modo cómo Krashen (1985) plantea el aprendizaje de una segunda lengua, se explicará la Teoría del Input propuesta por este autor. Se mencionan en esta teoría cinco hipótesis, la primera de ellas es:

### 2.3.1 La Hipótesis de Adquisición-Aprendizaje

Krashen hace una diferencia entre adquisición y aprendizaje de una segunda lengua. Aprender una segunda lengua implica tres procesos

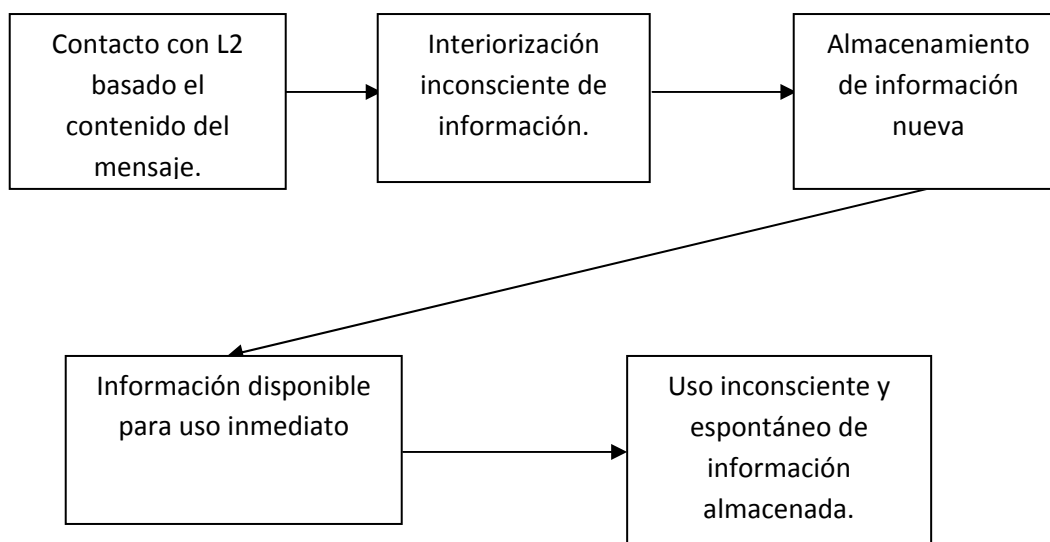
1. Interiorización de nuevos aspectos de la L2.
2. Almacenamiento de la información.
3. Utilización de ésta en la comunicación.

Para hacerlo más fácil de entender se puede presentar gráficamente de la siguiente manera:



En otras palabras, se produce aprendizaje cuando el objetivo de la comunicación está en la forma del mensaje, la información nueva también se almacenara en el hemisferio izquierdo del cerebro, pero no necesariamente en las áreas lingüísticas, por lo que el uso de la misma no será espontáneo, sino inconsciente. Esto es lo que se explicará más adelante en la “hipótesis del monitor” de Krashen.

El proceso de adquisición del lenguaje se explicara a través del siguiente esquema:



Este proceso de adquisición tiene lugar como resultado de la participación espontánea, donde el foco de atención está en el contenido del mensaje y no en la forma del mismo.

Son dos las condiciones necesarias para este nivel. Una de ellas es que el mensaje pueda ser entendido y el segundo requisito para que se produzca adquisición es la presencia de un determinado filtro efectivo, que influye factores de motivación, emocionales y de autoconfianza. Dependiendo de la intensidad de cada uno de estos componentes, el proceso de adquisición será más rápido.

Esta hipótesis de adquisición/aprendizaje de una segunda lengua ha recibido críticas, especialmente en tres aspectos:

1. Esta distinción entre adquisición/aprendizaje no se puede sostener desde el punto de vista metodológico, ya que ambas se basan en el mismo criterio, de que un proceso es consciente y el otro inconsciente, lo cual no se puede comprobar fácilmente, por lo tanto, esta hipótesis no se podría evaluar.
2. Se ha criticado esta hipótesis al supuesto que los procesos de adquisición y aprendizaje son independientes, por lo que el conocimiento aprendido no puede convertirse en adquirido.
3. Se ha criticado también que Krashen no explica los procesos cognitivos responsables de la adquisición y/o aprendizaje.

Como conclusión a este tema de adquisición o aprendizaje de una segunda lengua, se puede decir que depende de cómo se interioriza, ya que si ésta es de

forma instantánea se estaría hablando de “adquisición”, pero si ésta es de manera dirigida, estamos hablando de aprendizaje.

### **2.3.2 La hipótesis sobre el orden natural.**

Indica que los estudiantes adquieren (no aprenden) las estructuras gramaticales en un orden predecible, es decir, hay ciertas estructuras gramaticales que se adquieren antes y otras después. El orden de adquisición del primer idioma no es idéntico al orden de adquisición del segundo idioma, pero hay semejanzas. Por lo menos en cuanto a morfemas gramaticales del inglés, el orden de adquisición de niños en cuanto al primer idioma se parece al orden de adquisición de adultos cuando aprenden su segundo idioma. Podemos decir que hay un orden para el primer idioma y un orden para el segundo idioma.

Se deben considerar dos cosas en cuanto a esta hipótesis. Primero, hay muy poca información sobre el orden de adquisición de estructuras. Segundo, el orden no es estricto; puede haber variación entre diferentes personas. Pero sí hay tendencias importantes que se ven en una gran mayoría de personas.

La existencia de un orden natural no implica que la enseñanza de los idiomas tenga que seguir ese orden, enfocando primero las estructuras que se adquieren temprano y después las que se aprenden más tarde. Es más, hay

evidencias de que los programas de adquisición de una segunda lengua no deben basarse en las estructuras gramaticales.

### **2.3.3 La hipótesis del monitor**

Como fue mencionado anteriormente, la hipótesis de adquisición Vs. aprendizaje simplemente indicó que existen dos procesos diferentes en el desarrollo del manejo de un segundo idioma. La hipótesis del monitor indica la relación entre adquisición y aprendizaje. Parece ser que la adquisición es mucho más importante. La adquisición es lo que permite la fluidez en el segundo idioma, nuestra habilidad de usarlo fácil y cómodamente. El aprendizaje consciente no nos da fluidez. Más bien parece tener una sola función: la de editor o monitor. Usamos el aprendizaje consciente para corregir o cambiar nuestra emisión antes de hablar o escribir, o, a veces incluso después de hablar o escribir (autocorrección).

Se han hecho investigaciones que muestran que no es fácil usar el monitor en forma eficiente (Vasquez Marruecos, 1988). Para usar el monitor hay tres condiciones necesarias. Aun bajo las tres condiciones, el uso del monitor es difícil, porque requiere de:

**Tiempo.** Para usar conscientemente las reglas. El hablante necesita tiempo suficiente para procesarlas. En la conversación normal, rara vez se dispone de ese tiempo. Además, se tiene que concentrar en la:

**Forma.** No basta con tener suficiente tiempo. El hablante de una segunda lengua tiene que concentrarse en la forma de su producción, o pensar en hablar de manera correcta. Pero las investigaciones indican que generalmente la gente se concentra más en el contenido que en la forma de lo que está expresando. Finalmente, se tiene que fijar en las:

**Reglas.** Esta condición es bastante formidable, ya que los mejores lingüistas no conocen, ni siquiera de una lengua del mundo, todas las reglas; cuánto menos los maestros y estudiantes.

Estas tres condiciones limitan tremendamente el uso consciente de la gramática. Aparentemente, la gramática se usa muy poco en el habla normal.

#### **2.3.4 La hipótesis del Input.**

Es la hipótesis según la cual el aprendiz sólo puede adquirir una segunda lengua cuando es capaz de comprender un caudal lingüístico (input) que contenga elementos o estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su nivel de competencia actual. El “input” es comprensible gracias a la información proporcionada por el contexto, la situación, los factores extralingüísticos y el conocimiento del mundo.

Esta hipótesis afecta únicamente a los procesos y resultados de la adquisición, que en la teoría de Krashen se distinguen de los del aprendizaje, tal como ha sido mencionado anteriormente.



Krashen elaboró la fórmula « $i + 1$ » para referirse al input comprensible (« $i$ ») que contiene elementos lingüísticos que ya son conocidos por el aprendiz, se le adquiere (« $+ 1$ »), que son elementos ligeramente superiores al nivel actual del aprendiz, y lo definió como «el ingrediente esencial en la adquisición de otras lenguas» (Krashen, 1985).

### **2.3.5 La hipótesis del filtro efectivo.**

Es la hipótesis según la cual la actitud del aprendiz, junto con sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos, influye positiva o negativamente en los procesos de adquisición y de aprendizaje. Esta influencia se ejerce a modo de filtro que posibilita, impide o bloquea la entrada de datos del caudal lingüístico o input, elemento a partir del cual se inician los mencionados procesos (Krashen, 1985).

Krashen distinguió la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad como los tres tipos de variables afectivas o actitudinales. Los aprendices con un filtro afectivo bajo se distinguen de aquellos que lo tienen alto por los siguientes rasgos: buscar y recibir más cantidad de input, relacionarse con sus interlocutores con mayor confianza, mostrarse más receptivos y actuar con menor nivel de ansiedad.

## **2.4 MAPAS DE PROGRESO DE LECTURA IDIOMA EXTRANJERO INGLES**

El aprendizaje del idioma inglés ha cobrado una gran importancia en la educación chilena, ya que a nivel mundial se han producido cambios producto de todos los avances que han ocurrido no solo en el ámbito educacional, sino en todas las cosas que nos rodean. Es por esto que el conocimiento de la Lengua Inglesa se ha vuelto vital para todas las personas. Esto lo podemos ver reflejado en la cantidad de empleos que se abren a la sociedad que requieren que el trabajador posea al menos el inglés básico, y las oportunidades que se dan a los estudiantes y trabajadores para realizar cursos en el extranjero.

Es por eso que el Ministerio de Educación ha diseñado Mapas de Progreso de Aprendizaje del inglés. En estos mapas mencionados, describen la secuencia típica en que progresa el aprendizaje, en determinadas áreas o dominios que se consideran fundamentales en la formación de los estudiantes, en los distintos sectores curriculares (MINEDUC, 2007).

El objetivo principal de estos mapas de progreso es complementar las herramientas curriculares entregadas por el gobierno, que están presentados en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, junto con los Programas de Estudio, no el de reemplazarlos; ya que no promueven otros aprendizajes, sino que ahondar el uso de currículum de la reforma.

Para el Sub-sector Inglés, existen un mapa distinto a otros, ya que los mapas de las otras asignaturas contienen 7 niveles desde primero básico a cuarto medio, pero no es lo mismo en el caso del Sub.sector Idioma Extranjero Inglés, ya

que éste se enseña desde quinto básico hasta cuarto medio, por lo tanto, existen seis niveles. Los niveles muestran los aprendizajes que se esperan de los estudiantes al término del octavo básico y al término del cuarto año de enseñanza media.

A continuación se darán más detalles de cada uno de los seis niveles presentados por el Ministerio de Educación.

El “Nivel Inicial”: En esta etapa, se espera que los estudiantes identifiquen palabras y frases cortas que se presentan de manera clara en los textos breves. Esta etapa debe ir acompañada de bastante apoyo visual y los estudiantes deben ser capaces de usar oraciones simples relacionadas con el tema de la unidad.

El MINEDUC da énfasis a trabajar con textos auténticos, o sea, solo con el libro de clases que es entregado a los establecimientos educacionales en Abril, pero eso no quiere decir que el profesor no prepare guías especiales para apoyar y reforzar los contenidos vistos en los libros.

El siguiente nivel es el nivel 3. En esta etapa, se espera que los estudiantes sean capaces de identificar información relacionada directamente con el entorno inmediato, esta información está claramente destacada en los textos

Se puede reconocer si un estudiante alcanza este nivel porque es capaz de extraer una información, ya sea, lugar, nombre o número que está destacado. Distingue entre oraciones afirmativas, negativas e interrogativas. Es capaz de

seguir instrucciones simples con ayuda de ilustraciones, como por ejemplo, seguir los pasos de una receta.

En el nivel 4 de estos mapas de progreso, el estudiante ya debería ser capaz de distinguir información relevante y descartar aquella que es secundaria. Es capaz de identificar detalles de la información claramente señalada en el texto, y relaciona los datos que son entregados en distintos párrafos de los textos que son breves y están relacionados con temas concretos y conocidos por el estudiante.

Se puede reconocer a un estudiante que está en este nivel porque es capaz de señalar características de una persona, un lugar o un objeto. Es capaz de inferir la relación entre los integrantes de un texto cuando esta información no es evidente. Puede seleccionar la oración que mejor describe el texto. Es capaz de identificar los conectores más usados en la lengua inglesa como *and*, *or*, *but*, *because*, etc.

Ya en el nivel 5 de estos mapas, un estudiante es capaz de discriminar la información clave de algún texto diferenciándola de alguna otra oración que sea semejante, y también puede fundamentar su elección dando las razones que le guiaron para tomar esa decisión. Se incluyen textos que tienen patrones estructurales simples, y se agregan algunos patrones de mediana complejidad y los temas son conocidos o de interés personal.

Un estudiante está en este nivel cuando es capaz de señalar los detalles usados para describir causas y consecuencias, puede relacionar información para

inferir actitudes o estados de ánimo, extrae la(s) idea(s) principal(es) de un texto, dando argumentos de su decisión. Puede crear un título apropiado para el texto que se trabaja, puede identificar conectores de mayor complejidad como *therefore*, identifica verbos compuestos (phrasal verbs) como *look after*.

En el penúltimo nivel, que es el nivel 6, identifica la información explícita clave, diferenciándola de otras. Infiere ideas que están presentes en el texto de una manera sutil. Es capaz de identificar mensajes, actitudes y puntos de vista que le permitirán construir la idea del texto, y al igual que en el nivel anterior, sus textos incluyen patrones simples y de mediana complejidad y sus temas son conocidos o de interés personal.

Las actividades que realiza un estudiante cuando está en este nivel son comparar información para determinar cual es más importante, determinar si las oraciones implican actitud u opinión, sopesar las distintas informaciones presentes en el texto para así poder señalar la información principal, extraer información no evidente en el texto, identificar el significado de una palabra de acuerdo al contexto de ésta. Proporciona distintos sinónimos para una misma palabra, como por ejemplo: *big, huge, enormous*.

El nivel 6 debería ser logrado por todos los estudiantes que terminan satisfactoriamente su cuarto año de enseñanza media.

El último nivel es el número 7 y es catalogado como un nivel sobresaliente. Un estudiante que está en este nivel, es capaz de identificar mensajes explícitos e implícitos, y además es capaz de incorporar de sus conocimientos en el tema para

profundizar la idea. Sus textos incluyen una variedad de patrones estructurales simples y de mediana complejidad y están relacionados con temas de interés personal.

Cuando un alumno alcanza este nivel es capaz de identificar la información implícita y explícita para seguir con el desarrollo de un texto, es capaz de leer información presentada en gráficos y diagramas, puede resumir la idea del texto para que sea mucho más entendible. Pero la característica principal es que el estudiante es capaz de dar una opinión sobre el texto fundamentándolo con datos presentados en él.

## 2.5 TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL LENGUAJE (TEL)

El lenguaje, a medida que es adquirido por un individuo, se ve afectado por diversos factores que entran en juego en su desarrollo. Factores que no sólo involucran el desarrollo lingüístico del niño, sino que, como consecuencia, el aspecto social de éste. Es así como situamos los Trastornos Específicos del Lenguaje entre los factores que afectan tanto el desarrollo lingüístico como social del niño.

La definición más característica de TEL proviene de la ASHA (*American Speech-Language-Hearing Association*), que señala que un trastorno del lenguaje es la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos o algunos de los componentes del sistema lingüístico ya sea el fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático. Es así como los individuos con trastorno del lenguaje tienen frecuentemente problemas de procesamiento de lenguaje o de abstracción de la información significativa para el almacenamiento por la memoria a corto o largo plazo. (Martínez Troncoso et al, 2005).

Existe una enorme heterogeneidad entre los TEL que impide una clasificación rigurosa de este trastorno. Éste puede variar en las dimensiones, componentes o unidades del lenguaje que estén afectadas (pragmática, morfosintaxis, semántica y fonología). Es así como en el trastorno específico del lenguaje TEL se observan asincronías en el desarrollo de los distintos componentes, coexistiendo habilidades lingüísticas propias de su edad con la

ausencia o formulación errónea de otras más simples y primitivas. (Puyuelo et al, 2003).

### **2.5.1 Componentes del lenguaje**

El lenguaje se divide en cinco niveles: fonético, fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático. El fonético se refiere a los sonidos aislados, como por ejemplo “p”, “m”, etc. El nivel fonológico es en el cual se combinan estos sonidos y se conforman las sílabas (“papá”, “mamá”). Lo semántico tiene que ver con el vocabulario, con la clasificación de las palabras en categorías, al decir, por ejemplo que “perro” y “gato” están en la categoría de animales. Lo morfosintáctico tiene que ver con los enunciados, con el hecho de unir correctamente las palabras, al decir por ejemplo, “el perro” y no “la perro”. El pragmático se refiere a las normas de cortesía, es decir, las normas sociales.

Al utilizar el lenguaje, nosotros codificamos ideas (*semántica*); es decir, utilizamos un símbolo para representar un acontecimiento, un objeto o una relación. Para comunicar esas ideas, se recurre a ciertas formas, que incluyen las unidades de sonido (*fonología*), el correcto orden de las palabras (*sintaxis*) y las palabras adecuadas con una determinada organización interna (*morfología*), con el objeto de clarificar al máximo su significado. Los hablantes utilizamos dichos componentes con el propósito de lograr ciertos objetivos comunicativos, como por ejemplo obtener información, expresar acuerdo, o responder a estímulos



anteriores (*pragmática*). (Owens, 2003) Examinaremos más detenidamente cada uno de estos cinco componentes del lenguaje.

### **2.5.1.1 Sintaxis**

La estructura o forma de una oración depende de las normas de sintaxis. Estas reglas definen la organización específica de las palabras, así como las relaciones entre éstas, los tipos de palabras y otros elementos de la oración. Las oraciones son organizadas de acuerdo a su función, por ejemplo, las interrogativas que sirven para hacer preguntas. Los elementos que constituyen las oraciones son los sintagmas (nominales o verbales), los que están compuestos por diferentes tipos de palabras. (Owens, 2003)

La sintaxis es la encargada de especificar cuales son las combinaciones de palabras consideradas gramaticalmente aceptables y cuales no lo son. Adicionalmente, la sintaxis especifica qué tipos de palabras pueden aparecer en los sintagmas nominales o verbales.

Un niño con TEL, que presenta dificultades en este componente del lenguaje, puede tener deficiencias a la hora de organizar las estructuras gramaticales. Así, podría producir oraciones tales como: “Ese niña me quitó el pelota”.

### 2.5.1.2 Morfología

La morfología es la que tiene que ver con la forma de las palabras y su organización interna. Las palabras están compuestas por fonemas, que son unidades de combinaciones de sonidos, pero estas combinaciones de sonido carecen de significado. La unidad mínima de significado que existe es el morfema: la unidad gramatical más pequeña. Ésta es una pieza de las palabras que se combina con otras piezas para conformar la palabra final. Cada una de estas partes aporta una unidad de significado a la palabra para que ésta sea un todo. (Owens, 2003)

Por ejemplo, en la palabra “sombrecitos” hay cuatro morfemas. El primero es “sombrec”, que tiene el significado de prenda que se utiliza en la cabeza para dar sombra. La parte “ito” aporta el significado de algo pequeño. Luego viene el morfema “o”, que nos indica que la palabra es masculina. Y finalmente el morfema “s” que aporta la idea de pluralidad.

Hay palabras que están conformadas por un solo morfema, sin embargo la mayoría está compuesta por más de uno. Existen dos tipos de morfemas: el morfema base o lexema y el morfema gramatical. Sin embargo, el encargado de dar el significado fundamental a la palabra es el morfema base, que constituye la raíz de ésta.

Un individuo afectado por TEL, que presente problemas morfológicos, tiene dificultades en conformar las palabras. Esto quiere decir, que un niño con este tipo

de problemas no conforma bien las palabras, las altera o produce palabras morfológicamente incorrectas.

### **2.5.1.3 Fonología**

La fonología es la parte del lenguaje que se ocupa de todas las reglas que gobiernan la estructura, la distribución y la secuencia de los sonidos del habla. Cada lengua tiene diversos sonidos o fonemas. El fonema es la unidad de sonido más pequeña que existe, éste puede reflejar una diferencia de significado. El español tiene 24 fonemas y el idioma inglés utiliza alrededor de 45. Los fonemas se clasifican de acuerdo a sus propiedades acústicas, además de la forma en la que se producen y su lugar de articulación. (Owens, 2003)

Un niño con TEL, que tiene problemas fonológicos, produce deficientemente los sonidos de las palabras, no los articula en el lugar que corresponde, o cambia los fonemas por otros.

### **2.5.1.4 Semántica**

La semántica estudia la relación entre significados y los cambios de significación que experimentan las palabras. Existen categorías que permiten agrupar los conceptos en objetos, acciones y relaciones similares para distinguirlos de aquellos que son diferentes. (Owens, 2003)

La semántica se relaciona con los objetos o palabras y la idea mental que se tiene sobre estos. Las palabras que utilizamos no representan la realidad en sí, sino más bien las ideas o concepciones que tenemos sobre éstas.

Una persona con TEL, que presenta dificultades semánticas, difícilmente puede clasificar las palabras o identificar qué tienen en común una categoría de palabras y desconoce o le es muy difícil encontrar sinónimos.

### **2.5.1.5 Pragmática**

Al utilizar el lenguaje con el propósito de comunicar algo, estamos utilizando la pragmática. La pragmática se refiere al uso del lenguaje en determinadas situaciones comunicativas, es decir, a la forma en que se utiliza el lenguaje. (Owens, 2003)

Cada uno de los enunciados que emitimos se denomina “acto de habla”. El acto de habla debe cumplir con ciertas condiciones para que sea válido, esto quiere decir que deben existir las circunstancias precisas para que un enunciado o acto de habla sea aplicable en un determinado contexto.

Además de esto, los actos de habla pueden ser literales y no literales. Un acto de habla es literal cuando el hablante quiere decir exactamente lo que ha dicho y es no literal cuando el hablante emite un enunciado que no significa precisamente lo que se ha dicho, esto es, lo que se conoce como “sentido figurado”.

Una persona que tiene TEL y presenta deficiencias pragmáticas, difícilmente puede seguir el hilo de una conversación y le cuesta comprender si lo que se dice es literal o no. Un niño con problemas pragmáticos puede estar, por ejemplo, involucrado en una conversación y hacer un comentario que no va a lugar en medio de ésta.

Es importante destacar que para que exista TEL, dos o más de los componentes del lenguaje anteriormente señalados se deben ver afectados. Si sólo existen dificultades en el componente fonológico, por ejemplo, se estaría hablando de un trastorno fonológico.

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) consiste en un retraso en la adquisición del lenguaje bastante notoria, de por lo menos uno o dos años respecto de la edad cronológica del alumno. Esto se traduce en problemas expresivos (a esto se le llama TEL Expresivo), que consisten, por ejemplo, en una dificultad presentada por el niño para articular los fonemas de una palabra. Este TEL expresivo puede coexistir con problemas de tipo comprensivo dando origen a lo que se denomina como TEL Mixto. En este tipo de TEL el niño no sólo tiene dificultades para pronunciar en forma correcta sino que además para comprender aquello que está leyendo o escuchando (Educarchile, 2007).

Al llevar este tema (TEL) al contexto de un aula en donde lo que se busca es enseñar el inglés como idioma extranjero la literatura al respecto señala que a este punto, no hay un marcador clínico que distinga el lenguaje de un niño con un desorden del lenguaje de uno que no ha adquirido completamente la lengua meta

como segundo idioma. Sin embargo, estos trastornos del lenguaje quedan manifiestos en todos los idiomas que un niño habla (Lund, 2007). Por lo que en el aprendizaje del inglés como idioma extranjero también están presentes.

# **CAPITULO III**

# **METODOLOGÍA**

### **3.1 Descripción del diseño**

La metodología de nuestra investigación es de tipo no experimental, ya que no involucra la manipulación directa de las variables estudiadas (TEL y aprendizaje de las estructuras fonéticas del idioma inglés), las que son de tipo atributivas. Este estudio es realizado bajo un enfoque cuantitativo. El trabajo desarrollado es un estudio comparativo-causal.

El estudio comparativo-causal supone un tipo de investigación donde el investigador está interesado en identificar relaciones del tipo causa-efecto, más propias de los estudios experimentales, pero que dada la naturaleza del fenómeno resulta imposible, por algún motivo, manipular experimentalmente las variables (Bisquerra, 2004:204).

### **3.2 Sujetos de la investigación**

La población de nuestro estudio corresponde a alumnos de enseñanza básica. La muestra fue conformada por alumnos de primer ciclo de enseñanza básica del Colegio San Valentín de Chillán Viejo, específicamente dos cursos de primer año básico, cuyo nivel socio económico-cultural es de clase media baja, con grandes carencias no sólo económicas sino también de apoyo familiar. Estos niños provienen de distintos jardines infantiles, lo que hizo difícil hacer un grupo homogéneo, por lo cual los primeros meses que se ha enseñado alguna



asignatura, ha sido para nivelar los conocimientos de todos los integrantes del curso.

La principal razón para la selección de estos individuos fue que ellos pertenecían a los cursos con mayor cantidad de alumnos por nivel, siendo evaluados 46 niños en total. Además, es el nivel que presenta más niños que presentan Trastornos Específicos del Lenguaje TEL (6 niños).

La técnica de muestreo que se utilizó fue de carácter cuantitativo no probabilísticos por cuotas, ya que todos los estudiantes seleccionados para la rendición del test fueron analizados.

El estudio lo constituyeron dos grupos para comparar la incidencia de los TEL en el aprendizaje de los aspectos fonéticos del inglés como idioma extranjero, por medio de un test de articulación a la repetición (TAR) que fue aplicado en noviembre de 2009 con el objeto de comprobar si el niño diagnosticado con TEL en su lengua materna presentan mayores dificultades al momento de producir las estructuras fonéticas del idioma extranjero (inglés) respecto de quienes no tienen estos trastornos. El primer grupo estuvo conformado por alumnos que presentan TEL y el segundo por alumnos que no los presentan, ambos grupos fueron formados homogéneamente cuidando que la única variable distinta entre ambos fuera la presencia o no presencia de TEL. Para seleccionar a los alumnos del primer grupo (con TEL) se recurrió a aquellos alumnos que fueron diagnosticados anteriormente por un profesional acreditado y que estuvieron en tratamiento a partir de marzo de 2009.

### 3.3 Instrumento

Para medir la variable dependiente, producción de las estructuras fonéticas de idioma inglés, se seleccionó el Test de Articulación a la Repetición (TAR) proporcionado por la fonoaudióloga del colegio San Valentín de Chillán Viejo, Srta. Gloria Benavides, el cual fue modificado y validado para nuestros propósitos. Este es un examen que utilizan los fonoaudiólogos para diagnosticar el grado de problemas fonéticos que pudiesen presentar los niños con TEL y también para monitorear o comprobar los avances que dichos niños presentan después de la aplicación del tratamiento.

El TAR tiene como objetivo principal evaluar el nivel articulatorio y la presencia de algunos procesos de simplificación fonológica en los niños. Éste se puede describir como una prueba basada en un enfoque que clasifica los errores articulatorios según sus posiciones en la palabra, en inicial, media, final y trabante. Los errores son considerados como omisiones, sustituciones o distorsiones. Además las causas de los errores son clasificadas en orgánicas o funcionales. El rango de aplicación de este test es desde que el menor tiene lenguaje y es capaz de repetir palabras, no tiene límite de edad.

El TAR a nivel nacional está estructurado para evaluar los fonemas en sílaba directa, media, final y trabante, además de dífonos vocálicos, consonánticos y frases de distinta metría. Posee una versión larga y una resumida y se evalúa por repetición. El TAR permite detectar dislalias y simplificaciones fonológicas, aunque no evalúa a nivel de lenguaje espontáneo.

### **3.4 Mecanismos de recolección de la información**

Para la aplicación del instrumento de investigación se requirió de los permisos respectivos por parte de los directivos del establecimiento educacional en cuestión. Las gestiones para dichos permisos se realizaron durante el mes de octubre del año 2009. Una vez obtenidos los permisos se dio paso a la aplicación del instrumento.

La aplicación del Test de Articulación a la Repetición (TAR) se efectuó bajo estrictas medidas, para asegurar que se realizara bajo las mismas condiciones en ambos grupos. La aplicación de éstas se hizo el mismo día y fue efectuada por el mismo examinador. Lo anterior, con el objeto de evitar posibles variables intervinientes, como diferencias en la pronunciación de los examinadores o falta de confianza de los niños en éstos, puesto que el examinador responsable de aplicar los test era una persona familiar para los alumnos.

### 3.5 Estadígrafos

**TABLA N°1**

Esta tabla resumen muestra un universo de 46 alumnos, de los cuales 6 presentan TEL y 40 no lo presentan. Ambos grupos se separan para comparar quienes producen los sonidos y quienes no lo hacen.

	Niños con TEL		Niños sin TEL	
Fonema	Produce	No produce	Produce	No produce
<b>Bilabial</b>				
/b/	5	1	36	4
/p/	5	1	33	7
/m/	5	1	38	2
<b>Labio-dental</b>				
/f/	6	0	38	2
/v/	3	3	29	11
<b>Dentales</b>				
/θ/	0	6	3	37
/ð/	6	0	36	4
<b>Alveolares</b>				
/t/	6	0	39	1
/d/	6	0	36	4

/s/	6	0	39	1
/z/	0	6	8	32
/n/	6	0	40	0
/l/	6	0	40	0
<b>Palato- Alveolar</b>				
/ʃ/	3	3	31	9
/ʒ/	3	3	12	28
/tʃ/	5	1	35	5
/dʒ/	6	0	36	4
<b>Palatales</b>				
/j/	1	5	11	29
<b>Velares</b>				
/k/	6	0	34	6
/g/	6	0	37	3
/ŋ/	6	0	37	3
<b>Glotal</b>				
/h/	6	0	38	2
<b>Diptongos</b>				
/iə/	6	0	38	2

/eə/	6	0	39	1
/au/	6	0	37	3
/əu/	6	0	38	2
/eɪ/	6	0	37	3
/oɪ/	6	0	39	1
/aɪ/	6	0	40	0
/uə/	6	0	40	0
<b>Triptongos</b>				
/eiə/	6	0	39	1
/aiə/	6	0	39	1
/oiə/	5	1	37	3
/əuə/	6	0	39	1
/auə/	6	0	39	1

# **CAPÍTULO IV**

## **PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

Este capítulo corresponde a una presentación de los datos recolectados y los resultados que éstos arrojaron, para lo cual dividiremos la información en dos tipos de gráficos: una tabla resumen con los porcentajes de producción y no producción de los sonidos, además de gráficos de barras comparativos, que contienen la información recolectada a partir de la aplicación de los test TAR.

#### 4.1 TABLA N° 2

Esta tabla resumen muestra un universo de 46 alumnos dividido en dos grupos. Uno de 6 alumnos que presentan TEL y otro de 40 que no los presentan. Ambos grupos se separan para, esta vez, comparar de manera porcentual quienes producen el sonido y quienes no lo hacen.

	Niños con TEL		Niños sin TEL	
Fonema	% Produce	% No produce	% Produce	% No produce
<b>Bilabial</b>				
/b/	83%	17%	90%	10%
/p/	83%	17%	82.5%	17.5%
/m/	83%	17%	95%	5%
<b>Labio-dental</b>				
/f/	100%	0%	95%	5%



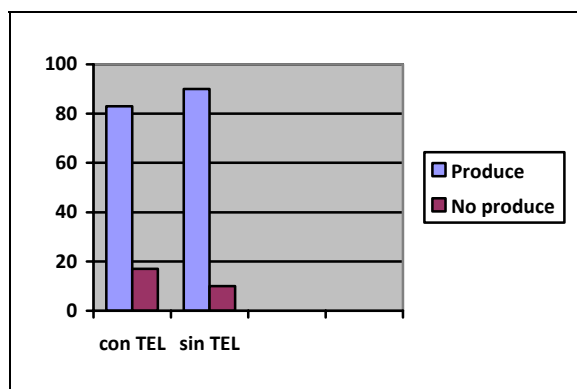
/v/	50%	50%	72.5%	27.5%
<b>Dentales</b>				
/θ/	0%	100%	7.5%	92.5%
/ð/	100%	0%	90%	10%
<b>Alveolares</b>				
/t/	100%	0%	97.5%	2.5%
/d/	100%	0%	90%	10%
/s/	100%	0%	97.5%	2.5%
/z/	0%	100%	20%	80%
/n/	100%	0%	100%	0%
/l/	100%	0%	100%	0%
<b>Palato-Alveolar</b>				
/ʃ/	50%	50%	77.5%	22.5%
/ʒ/	50%	50%	30%	70%
/tʃ/	83%	17%	90%	10%
/dʒ/	100%	0%	90%	10%
<b>Palatales</b>				
/j/	17%	83%	27.5%	72.5%

<b>Velares</b>				
<b>/k/</b>	100%	0%	85%	15%
<b>/g/</b>	100%	0%	92.5%	7.5%
<b>/ŋ/</b>	100%	0%	92.5%	7.5%
<b>Glotal</b>				
<b>/h/</b>	100%	0%	95%	5%
<b>Diptongos</b>				
<b>/ɪə /</b>	100%	0%	95%	5%
<b>/eə/</b>	100%	0%	97.5%	2.5%
<b>/au/</b>	100%	0%	92.5%	7.5%
<b>/əu/</b>	100%	0%	95%	5%
<b>/eɪ/</b>	100%	0%	92.5%	7.5%
<b>/oi/</b>	100%	0%	97.5%	2.5%
<b>/ai/</b>	100%	0%	100%	0%
<b>/uə/</b>	100%	0%	100%	0%
<b>Triptongos</b>				
<b>/eiə/</b>	100%	0%	97.5%	2.5%
<b>/aiə/</b>	100%	0%	97.5%	2.5%

/oiə/	83%	17%	92.5%	7.5%
/əuə/	100%	0%	97.5%	2.5%
/auə/	100%	0%	97.5%	2.5%
<b>Total fonemas</b>	<b>84%</b>	<b>16%</b>	<b>85%</b>	<b>15%</b>

#### 4.2 INFORMACION GRAFICADA POR SONIDO

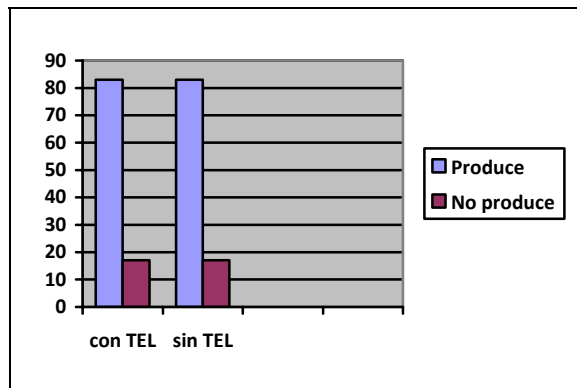
Los siguientes gráficos indican comparativamente los porcentajes de acertividad en la producción de cada sonido. Luego de cada gráfico se describe brevemente la o las razones de por qué no se producen, cuando corresponde.



**Ilustración 1 Fonema Bilabial /b/**

**Con TEL:** Substitución del sonido final por /k/

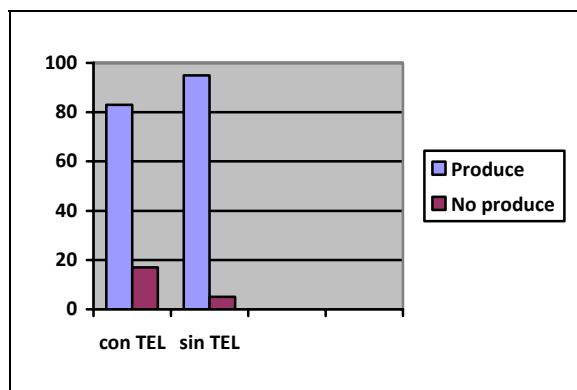
**Sin TEL:** Omisión del sonido al final de la palabra.



**Ilustración 2 Fonema Bilabial /p/**

**Con TEL:** Substitución del sonido final por /n/ y omisión de trabante

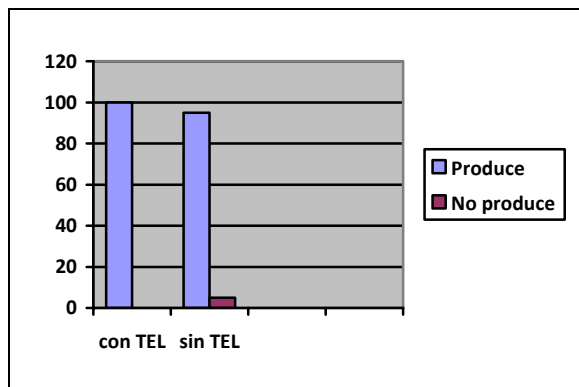
**Sin TEL:** Omisión del sonido al final de la palabra.



**Ilustración 3 Fonema Bilabial /m/**

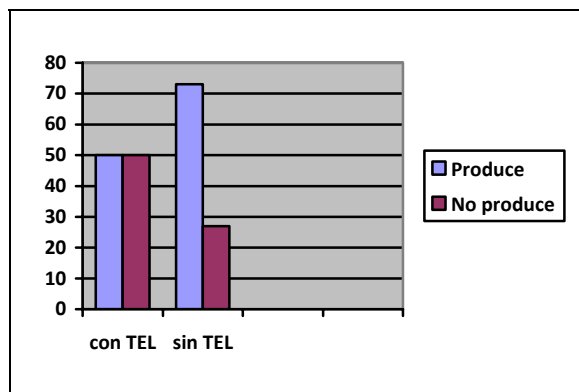
**Con TEL:** Substitución por /n/ y omisión en trabante.

**Sin TEL:** Omisión del sonido al final de la palabra.



**Ilustración 4 Fonema Labio-dental /f/**

**Sin TEL:** Substitución del sonido por /s/



**Ilustración 5 Fonema Labio-dental /v/**

**Con TEL:** Substitución del sonido trabante por /s/ u omisión.

**Sin TEL:** Omisión del sonido al final de la palabra. Substitución del sonido trabante por /s/

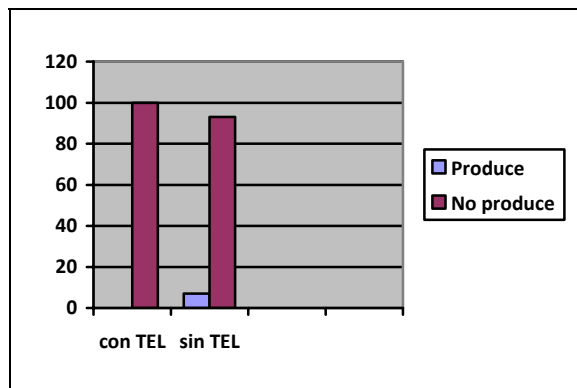


Ilustración 6 Fonema Dental /θ/

**Con TEL:** Substitución por /s/ o /f/

**Sin TEL:** Substitución por /s/ o /f/

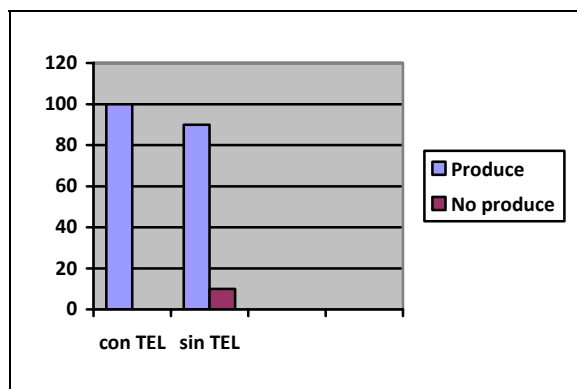


Ilustración 7 Fonema Dental /ð/

**Sin TEL:** Omisión y Substitución por /f/ o /s/

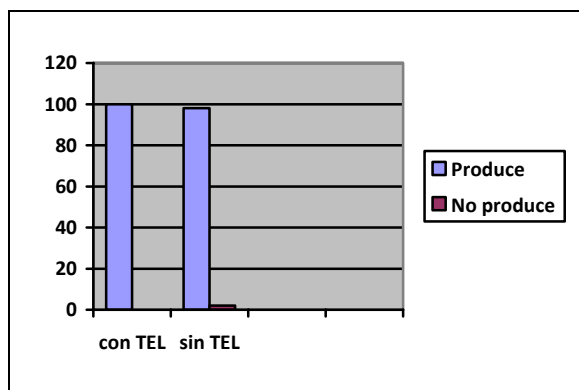


Ilustración 8 Fonema Alveolar /t/

**Sin TEL:** Omisión del sonido al final de la palabra.

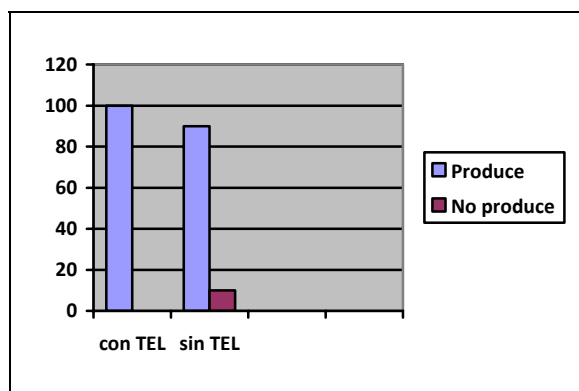


Ilustración 9 Fonema Alveolar /d/

**Sin TEL:** Omisión del sonido al final de la palabra

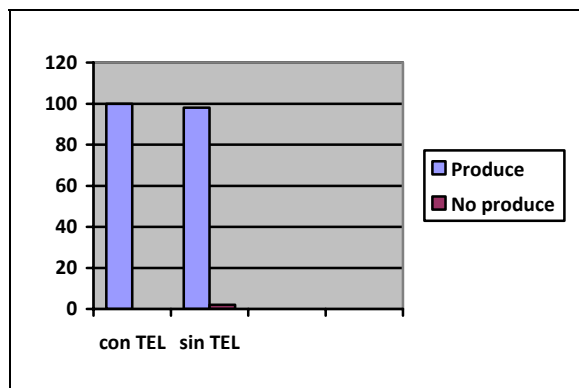


Ilustración 10 Fonema Alveolar /s/

**Sin TEL:** Omisión del sonido al final de la palabra

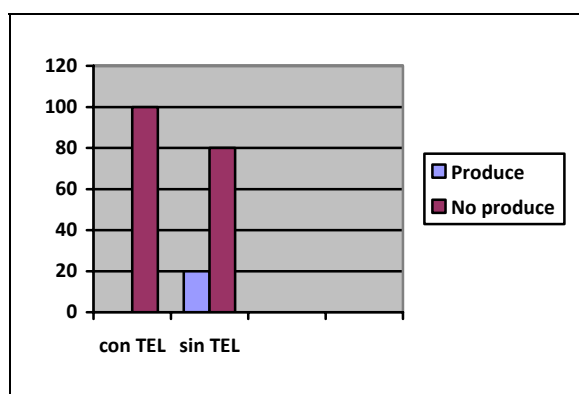
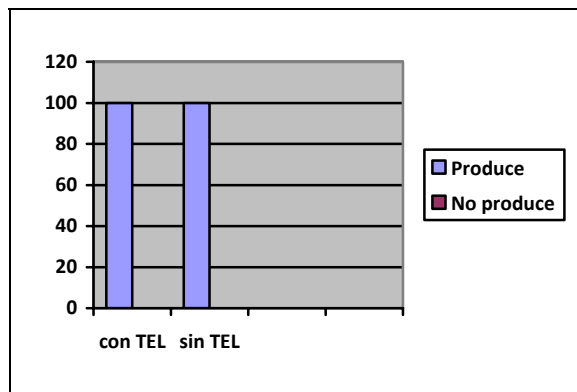


Ilustración 11 Fonema Alveolar /z/

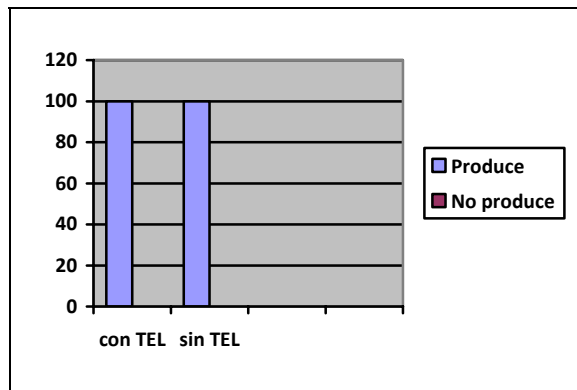
**Con TEL:** Substitución del sonido por /s/ y /d/

**Sin TEL:** Substitución por /s/

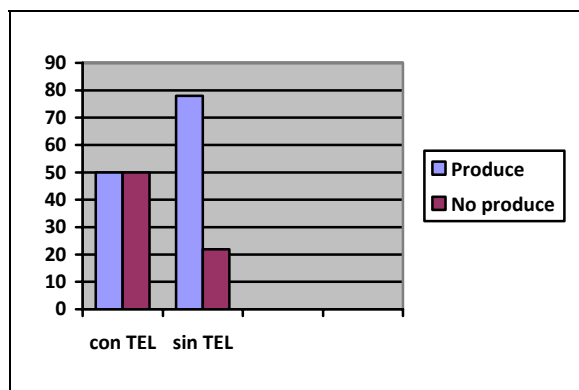




**Ilustración 12 Fonema Alveolar /n/**



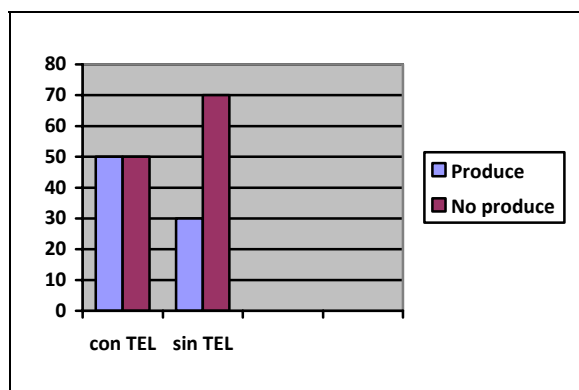
**Ilustración 13 Fonema Alveolar /l/**



**Ilustración 14 Fonema Palato-alveolar /ʃ/**

**Con TEL:** Substitución por /s/ y /tʃ/

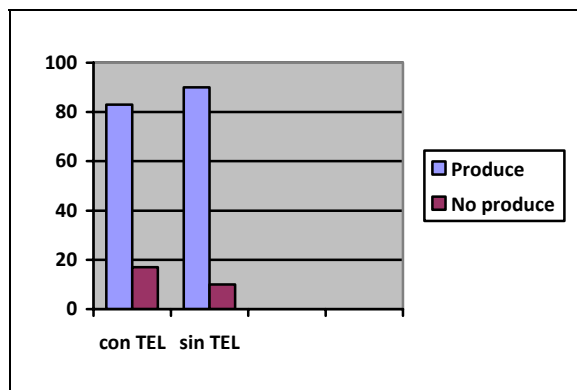
**Sin TEL:** Substitución por /tʃ/



**Ilustración 15 Fonema Palato-Alveolar /ʒ/**

**Con TEL:** Substitución por /dʒ/, /s/ e /j/

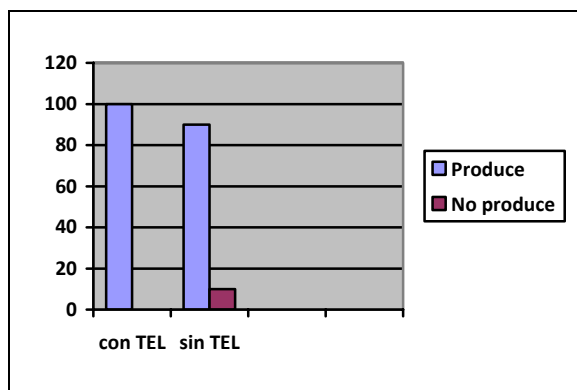
**Sin TEL:** Substitución por /tʃ/



**Ilustración 16 Fonema Palato-Alveolar /tʃ/**

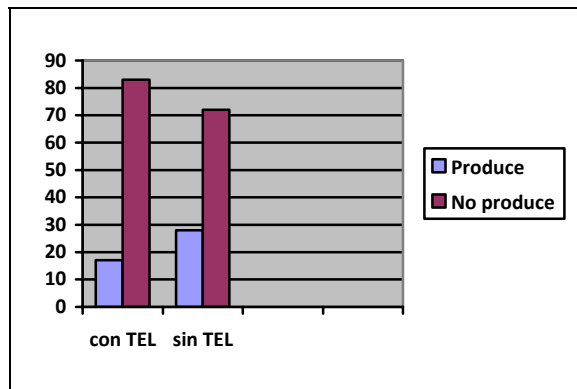
**Con TEL:** Omisión del sonido trabante o sustitución por /s/, o /ʃ/

**Sin TEL:** Omisión del sonido final de la palabra. En trabante, sustitución por /s/ o /ʃ/



**Ilustración 17 Fonema Palato-Alveolar /dʒ/**

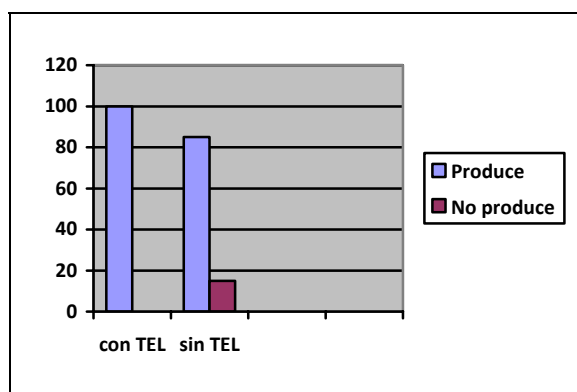
**Sin TEL:** Sustitución por /tʃ/



**Ilustración 18 Fonema Palatal /j/**

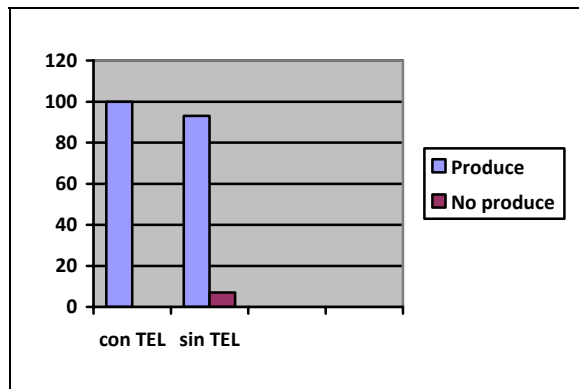
**Con TEL:** Substitución por /dʒ/

**Sin TEL:** Substitución por /dʒ/



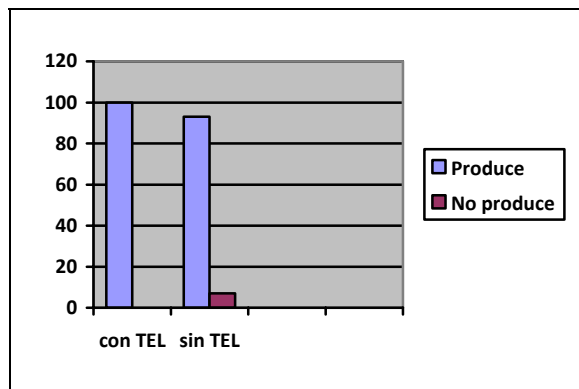
**Ilustración 19 Fonema Velar /k/**

**Sin TEL:** Substitución del sonido trabante /sk/ por /ks/



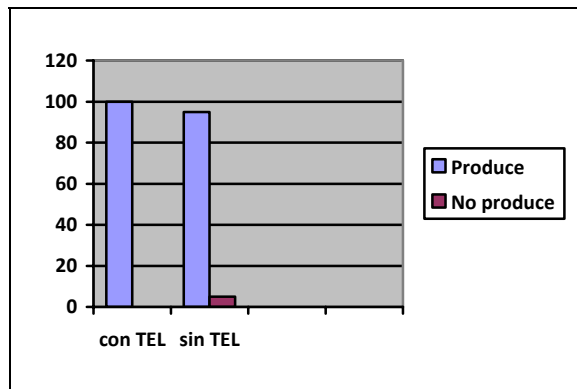
**Ilustración 20 Fonema Velar /g/**

**Sin TEL:** Omisión del sonido final.



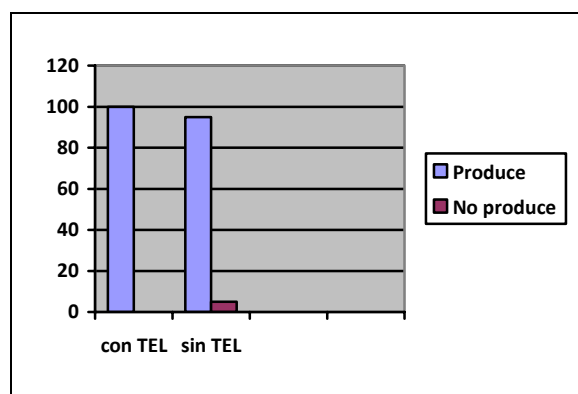
**Ilustración 21 Fonema Velar /ŋ/**

**Sin TEL:** Substitución por /ng/



**Ilustración 22 Fonema Glotal /h/**

**Sin TEL:** Omisión del sonido. Producción con mayor fuerza de exhalación (como el sonido /j/ del español)



**Ilustración 23 Diptongo /Iə/**

**Sin TEL:** Substitución por /i/

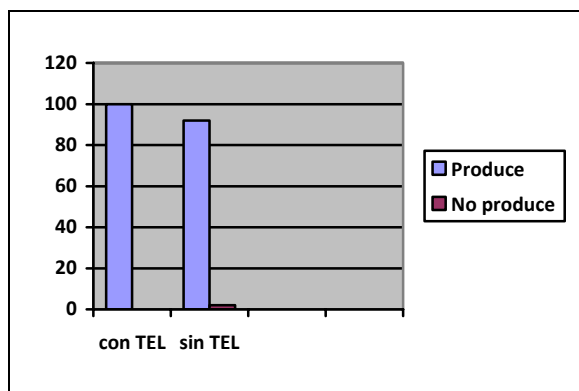


Ilustración 24 Diptongo /eə/

Sin TEL: Substitución por /e/

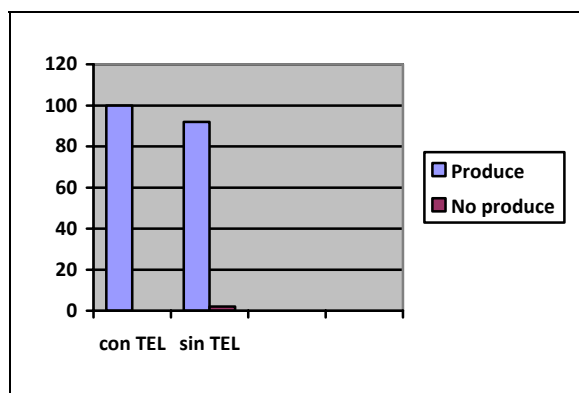
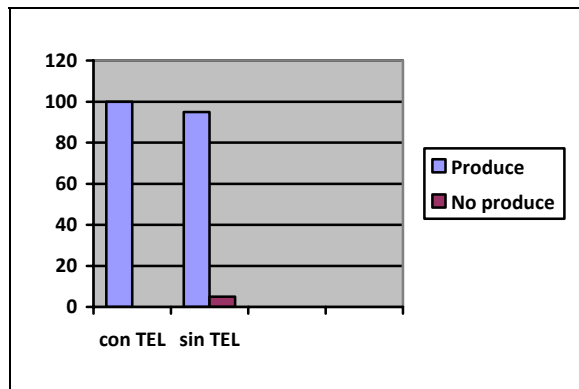


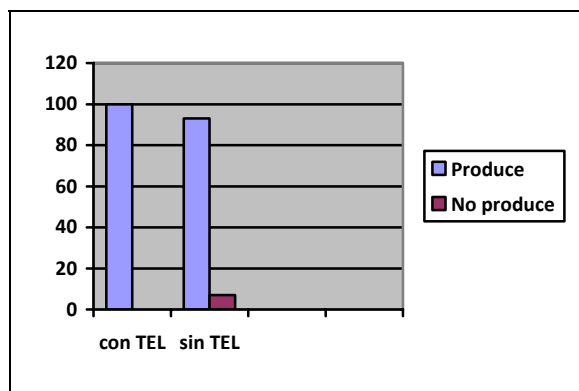
Ilustración 25 Diptongo /au/

Sin TEL: Omisión del sonido /u/



**Ilustración 26** Diptongo /əu/

**Sin TEL:** Substitución por /o/



**Ilustración 27** Diptongo /ei/

**Sin TEL:** Omisión al principio de la palabra, omisión del sonido /e/, omisión del sonido /i/



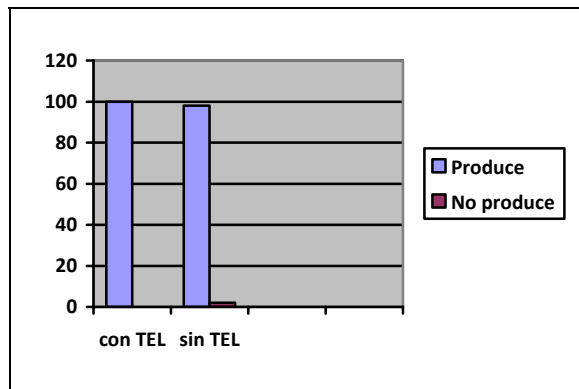


Ilustración 28 Diptongo /oi/

Sin TEL: Omisión del sonido /i/

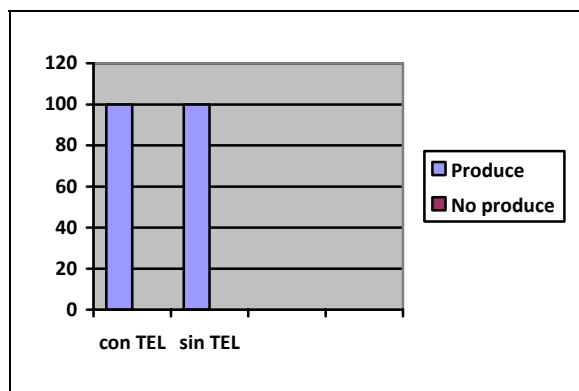


Ilustración 29 Diptongo /ai/

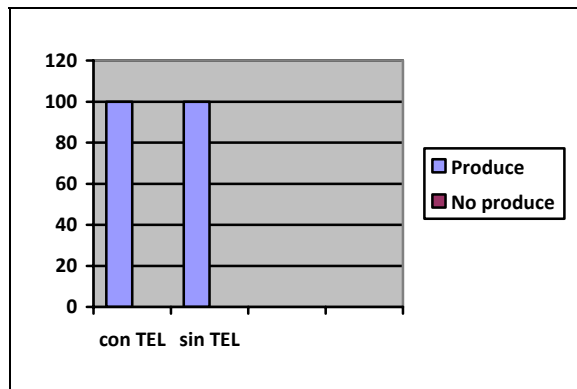


Ilustración 30 Diptongo /uə/

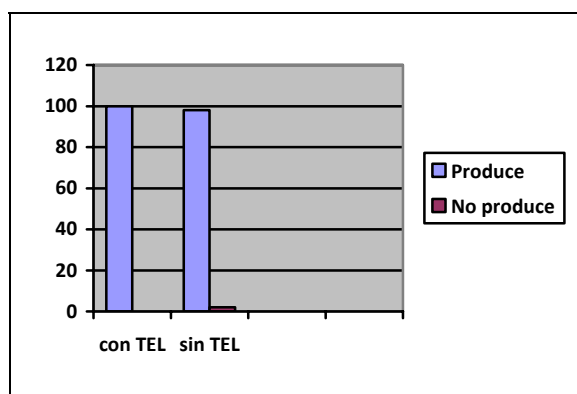


Ilustración 31 Triptongo /eiə/

Sin TEL: Substitución por /dʒ/

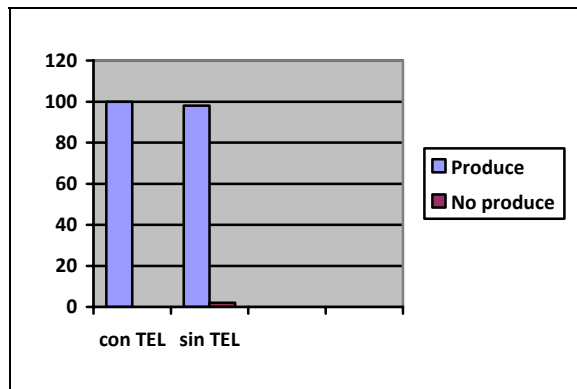


Ilustración 32 Triptongo /aiə/

**Sin TEL:** Substitución del fonema intermedio y final por /dʒ/

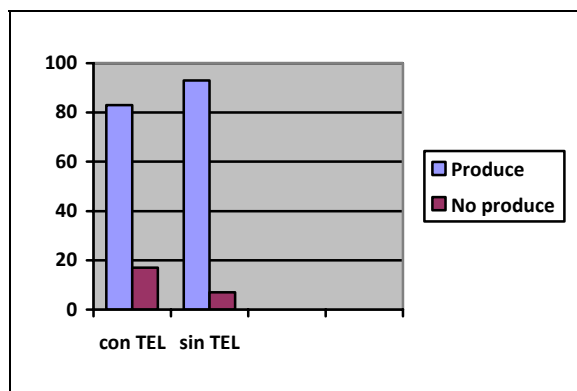


Ilustración 33 Triptongo /oiə/

**Con TEL:** Substitución por /dʒ/

**Sin TEL:** Substitución por /dʒ/

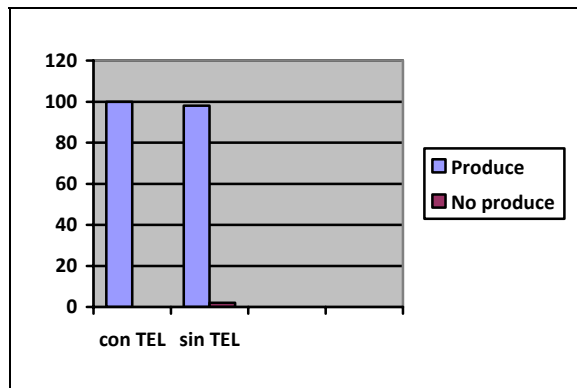


Ilustración 34 Triptongo /əuə/

Sin TEL: Substitución por /oua/

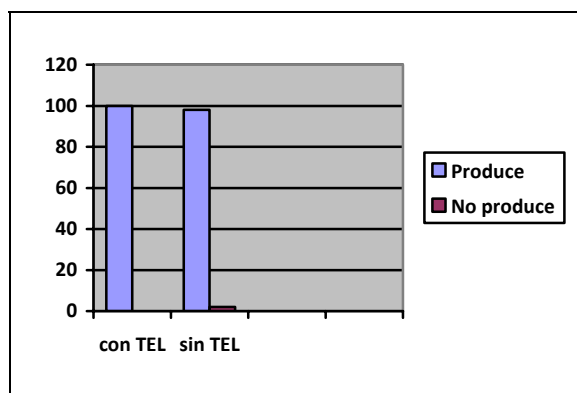
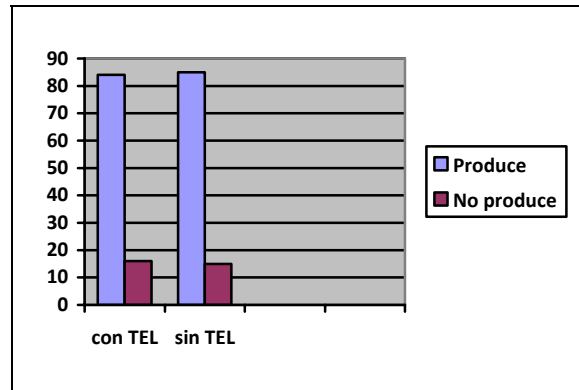


Ilustración 35 Triptongo /auə/

Sin TEL: Omisión del sonido



**Ilustración 36: promedio de producción total de fonemas**

### 4.3 ANÁLISIS GENERAL DE DATOS

Podemos señalar que al haber algunos sonidos que no existen en el idioma español hablado en nuestro país, será muy difícil producirlos, tanto para los niños que presenten TEL como para quienes no están afectados por estos trastornos. En el caso particular del fonema /θ/ (ilustración N°6) un porcentaje considerable de sujetos no logró producirlo de manera apropiada. Esto se debe principalmente a que los niños entre 6 y 7 años pierden sus piezas dentales incisivas centrales, tanto superiores como inferiores y luego vuelven a aparecer entre los 7 y 8 años (guíainfantil.com, 2009). Por lo tanto esta sería una de las razones por la cual estos niños no son capaces de articular este sonido, además de ser éste un sonido difícil de producir para los hablantes de español de cualquier edad.

Por otra parte, como fuera señalado anteriormente, el TEL afecta dos o más de los componentes del lenguaje (fonético, fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático). Al no obtener diferencias significativas en la producción de los distintos fonemas del idioma inglés, podemos apelar a que los niños afectados con TEL no tienen el componente fonético afectado por estos trastornos, por lo que su producción de sonidos no se ve alterada por éstos. Esta deficiencia fue presentada tanto por el grupo con TEL, como por el grupo sin antecedentes de estos trastornos en los fonemas /z/, /ʒ/, /j/, además del sonido /θ/, mencionado anteriormente.

Es necesario destacar que todos los niños, sujetos de este estudio, que presentan Trastornos Específicos del Lenguaje empezaron a ser tratados en aula

desde que fueron diagnosticados por una profesora especialista y por una fonoaudióloga, puede ser que por esta razón no se haya producido gran diferencia en la mayoría de los fonemas que fueron evaluados en las pruebas.

Durante todo el año los profesores y profesionales especialistas en el tema trabajan en conjunto con los profesores, niños y apoderados, dándole directrices y consejos prácticos para que los estudiantes superen ese TEL. Entonces, al finalizar el año escolar, se evalúa el progreso de los estudiantes, quienes en su mayoría han logrado un avance en la superación de su TEL.

Teniendo en consideración lo expuesto en los párrafos anteriores, podemos indicar que la hipótesis “Las estructuras fonéticas del idioma extranjero inglés de los estudiantes de primer año básico que presentan TEL se ven notoriamente afectadas por dichos trastornos, en relación a aquellos niños que no los presentan” se rechaza, puesto que la diferencia entre los niños afectados por TEL y los que no los padecen en la no producción de los sonidos del idioma inglés fue de un 0,6% (ilustración N° 36) y esto no es considerado como significativo, puesto que no corresponde al 20% o más, que se requería para aprobar la hipótesis.

# CAPÍTULO V

## CONCLUSIONES Y APORTES



## 5.1 Conclusiones

Una vez aplicados los instrumentos de recolección de datos, procesados y obtenida la información que de ellos se desprende, se obtuvieron resultados que permiten el siguiente conjunto de apreciaciones:

La primera conclusión que se obtiene de meticoloso análisis, es el hecho de que los alumnos con TEL, no presentaran grandes diferencias en relación a la producción de los fonemas del idioma inglés en contraste con los alumnos que no presentan TEL, la diferencia sólo fue de un punto porcentual, esto puede ser como consecuencia de que el TEL puede afectar dos o más de cualquiera de los componentes del lenguaje y los alumnos analizados no presentaban deficiencias en el componente fonético, por lo cual, no presentaban mayores dificultades al momento de repetir los sonidos del idioma inglés. Sin embargo, un alto porcentaje de ellos, sí presentó problemas en la producción del fonema /θ/, del fonema /j/ y a su vez, en los diptongos y triptongos que consideren el fonema vocálico /ə/ como en el caso del triptongo /oiə/, esto puede ser causado por deficiencias fisiológicas típicas de la edad (6 ó 7 años) o por la inexistencia de dichos sonidos en su lengua madre (el español), sin embargo, estas deficiencias fueron similares en ambos grupos.

Podemos indicar, además, como crítica al instrumento aplicado, que éste sólo mide la producción de sonidos en palabras que se pronuncian aisladamente y no dentro de un contexto en una oración o frase, por lo que esto podría haber

significadas variaciones en los resultados y, por ende, en las conclusiones de este trabajo.

Otra conclusión extraída de este análisis, es el hecho de que en un 100% de los casos, los alumnos con TEL, presentan las mismas deficiencias en ambas lenguas, es decir, si un niño diagnosticado con TEL no es capaz de producir un fonema trabante en el español, tampoco lo hará en el idioma extranjero inglés. Es decir, en la adquisición de un segundo idioma, los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) afectan la producción de los sonidos que son afectados en la lengua materna.

Como conclusión y crítica final extraída de esta investigación, podemos señalar que tanto en el pasado como en el presente, la educación juega un papel fundamental dentro de la sociedad humana, ésta es el motor que hace que los países se desarrollen, por lo que entre más desarrollado el país, más desarrollada es su educación y viceversa.

Este parece ser el principal motivo que hace tan necesario que los gobiernos aseguren una educación de calidad para todos los niños. Sin embargo, al ahondar dentro del sistema escolar, nos pudimos dar cuenta que a pesar de las nuevas políticas del Mineduc para incluir a todos los niños dentro del sistema, este cuenta con importantes falencias. Una de ellas es la falta de asignaturas dentro de las mallas curriculares de las diferentes entidades universitarias, tanto del sistema privado como del estatal, para enfrentar y tener éxito al momento de cumplir como docente, especialmente dentro de las mallas de la pedagogía de enseñanza

media. El problema se presenta con mayor magnitud cuando los niños con necesidades especiales entran a las escuelas públicas del país, puesto que los docentes de nuestro sistema educativo no están preparados para enfrentarse a la realidad de cumplir el reto de enseñarle a un niño con algún tipo de necesidad especial antes mencionada y a la vez, dichas escuelas no cuentan con los profesionales capacitados para cumplir esa labor: fonoaudiólogos, psicólogos, educadores especiales, entre otros.

Es por todo lo antes expuesto que consideramos que para mejorar la calidad y equidad de la educación es necesario que se realice una reestructuración de las mallas curriculares de las universidades para que éstas consideren tener dentro de las asignaturas impartidas, ramos relacionados con la enseñanza a este tipo de alumnos, a los que nos enfrentaremos dentro de las que serán nuestras futuras salas de clases. Además, estimamos necesaria la comunicación entre especialistas y los profesores de lenguaje, tanto de lengua materna como del Idioma Extranjero Inglés, para enfrentar los inconvenientes en el proceso enseñanza-aprendizaje en los niños que padecen TEL.

Por otra parte, a través de esta misma investigación nos encontramos con variadas investigaciones referentes a los Trastornos Específicos del lenguaje asociados al aprendizaje de nuestra lengua materna (español), la mayoría de ellas realizadas por profesionales extranjeros. Pero al estar relacionados los TEL con el aprendizaje del inglés como idioma extranjero, nos encontramos con que no existen investigaciones, por lo menos en nuestro país.

Finalmente, y luego de hacer un análisis riguroso de los datos recolectados a través de la prueba TAR, concluimos que una persona que padece TEL en su niñez y se enfrenta al inglés como idioma extranjero, no debería presentar ninguna dificultad adicional, respecto de quienes no presentan este tipo de trastornos, puesto que la diferencia porcentual no fue considerada como significativa y no se comprobó la hipótesis formulada.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alessandri, M., (2005). *Trastornos Específicos del Lenguaje: Detección y Tratamiento en el Aula*. LESA, Quilmes, Argentina.
- Barrios, C. et al., (2005). *Rol de la Educadora de Párvulo en Trastornos Específicos del Lenguaje*. Memoria de Educadora de Párvulos, Chillán, Chile. Universidad del Bío-Bío.
- Bisquerra, R (2004) *Metodología de la Investigación Educativa*, La Muralla, S.A., Madrid, España.
- Briceño Guerrero, J (1970) *El Origen del Lenguaje*, Monte Ávila, Caracas, Venezuela.
- Jones, D., (2006) *Cambridge English Pronunciation, prəˈnɑːnts.ɪŋ dictionary*. Edit. Cambridge. Cambridge, UK.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman Nueva York. Estados Unidos.
- Lund, G (2007). *Teaching bilingual students with specific language impairment*. Hamline University, Saint Paul, Minnesota
- McLaughlin, B. (1978). *Second Language Aquisition in Childhood*, University of California, Santa Cruz
- Merani, A (1962): *Psicología Genética*, Edit. Grijalbo, México, D. F., pp. 181-182.
- Owens, R (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Pearson Buenos Aires, Argentina.

- Puyuelo Sanclemente, M (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje: aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto*. Masson. Barcelona, España.
- Vasquez Marruecos, J.L. y Hueso Villegas, M<sup>o</sup> Dolores, (1988) *“Problemática actual sobre la adquisición y aprendizaje de la Lengua Inglesa”*, Universidad de Cantabria, Santander, España.

## REFERENCIAS VIRTUALES

- Cambridge Dictionaries Online (2009). En *Cambridge.org*. Consultado el 23 de Julio de 2009. <http://dictionary.cambridge.org>
- Castilla y Ramírez, Zona de Transición entre Vygotsky y Winnicott. (2008). En *Revista Internacional de Psicoanálisis*. Consultado el 30 de abril de 2009. <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000540&a=Zona-de-transicion-Entre-Vygotsky-y-Winnicott>
- EducarChile, Como Trabajar los Trastornos del Lenguaje (2007). En *educarchile.cl*. Consultado el 28 de abril de 2009 <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=123.456.789.000&ID=138311>
- El orden de la caída de los dientes de leche (2009). En *guiainfantil.com*. Consultada el 14 de diciembre de 2009 <http://www.guiainfantil.com/salud/dientes/caida.htm>
- Hincapié, L. et al., Propiedades Lingüísticas de los Trastornos Específicos del Desarrollo del Lenguaje (2007). En *Revista Latinoamericana de Psicología*. Consultada el 28 de abril 2009 <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/rlp/v39n1/v39n1a05.pdf>

- Lamas, M. et al., Definición Fonoaudiología (2008). En *critherapy.blogspot.com*. Consultado el 28 de abril de 2009 <http://www.critherapy.blogspot.com/2008/05/definicion-fonoaudiologa.html>
- Lenguaje (2009) En *Cosas de la Infancia*. Consultado el 16 de diciembre de 2009. <http://www.cosasdelainfancia.com/biblioteca-lenguaje07.html>
- Mapas de progreso del aprendizaje (2009). En *curriculum-mineduc.cl*. Consultada el 18 de mayo de 2009. <http://www.curriculum-mineduc.cl/curriculum/mapas-de-progreso/ingles/>
- Silva, D. Test de Evaluación del Habla y del Lenguaje (2009) En *articulosgratis.com*. Consultado el 15 de diciembre de 2009 <http://www.articulosgratis.com/fonoaudiologia/test-de-evaluacion-del-habla-y-del-lenguaje.html>
- Szynalski, T. Type IPA phonetic symbols for English (2009) En *Typeit.org* Consultado el 13 de diciembre de 2009. <http://ipa.typeit.org/>



TEST DE ARTICULACION A LA REPETICION (ENGLISH)

Name:..... Age:.....

Date of evaluation.....

Examiner:.....

Posición fonema	Inicial	Media	Final	Trabante
<b>Bilabiales</b>				
/b/	Book_____	Baby_____	job_____	Barbie_____
/p/	Pen_____	Paper_____	sheep_____	Camp_____
/m/	Mom_____	Sammy_____	Sum_____	Farm_____
<b>Labio-dental</b>				
/f/	Fat_____	Telephone____	Leaf_____	After_____
/v/	Van_____	Eleven_____	Five_____	Leaves_____
<b>Dentales</b>				
/θ/	Thanks_____	Method_____	Mouth_____	Three_____
/ð/	They_____	Mother_____	With_____	Feather_____
<b>Alveolares</b>				
/t/	Tea_____	system_____	Cat_____	Tree_____
/d/	Door_____	window_____	Add_____	Dream_____
/s/	Sun_____	easy_____	Noise_____	Ask_____
/z/	Zoo_____	busy_____	Buzz_____	Puzzle_____
/n/	nose_____	Money_____	one_____	Pencils_____
/l/	Love_____	holy_____	Tall_____	plate_____

Palato- alveolar				
/ʃ/	Shoes_____	Impression_____	Crash_____	Pleasure_____
/z/	_____	Television_____	Rouge_____	
/tʃ/	Chair_____	Teacher_____	Catch_____	Judgment_____
/dz/	General_____	Adjust_____	Pledge_____	
Palatales				
/j/	You_____	Beyond_____	-----	
Velares				
/k/	Car_____	Local_____	Look_____	Task_____
/g/	Good_____	Foggy_____	Dog_____	Grand_____
/ŋ/	-----	Singer_____	Song_____	Finger_____
Glotal				
/h/	Holiday_____	Ohio_____	-----	Perhaps_____
Diptongs				
/iə/	Ian_____	Beer_____	Here_____	
/eə/	Aaron_____	Parent_____	Chair_____	
/au/	Out_____	House_____	How_____	
/əu/	Oasis_____	Phone_____	Low_____	
/ei/	Abraham_____	Tail_____	Bay_____	
/oi/	Oil_____	Loin_____	Boy_____	
/ai/	Island_____	Fine_____	Buy_____	
/uə/	Were_____	Cruelly_____	Cure_____	

Triptongos				
/eɪə/	Ireland _____	Giant _____	Player _____	
/aɪə/	-----	Loyal _____	Fire _____	
/oɪə/	-----	-----	Soya _____	
/ɛə/	-----	-----	Lower _____	
/aʊə/	hour _____	-----	Power _____	