



Habilidades lingüísticas y su relación con la competencia social y los problemas de conducta

Trabajo de Investigación Educativa

María Isabel Gómez Campos



GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

ÍNDICE

1. RESUMEN	2
2. MARCO TEÓRICO	2
2.1. Habilidades sociales	2
2.2. Lenguaje oral.....	6
3. OBJETIVOS:	8
4. HIPÓTESIS:	9
5. MÉTODO	9
5.1. Participantes.....	9
5.2. Materiales.....	10
5.3. Procedimiento	11
5.4. Análisis de datos	12
6. RESULTADOS.....	13
7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	19
8. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	21
BIBLIOGRAFÍA	22
ANEXOS.....	25

1. RESUMEN

El presente estudio examinó la relación entre el lenguaje y la competencia social, además de la influencia que ejercen tanto la nacionalidad como el género en ambas variables, en una muestra de 20 infantes de entre 49 y 59 meses (10 de género masculino y 10 de género femenino. De ellos, 15 españoles y 5 extranjeros). El nivel lingüístico fue testado con la Prueba de Lenguaje Oral de Navarra Revisada (PLON-R), y el nivel de competencia social (habilidades sociales, problemas de atención, agresividad, retraimiento, adaptabilidad e hiperactividad) con el Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC). Los resultados mostraron que los niños y niñas con más habilidades lingüísticas presentan más habilidades sociales y menos problemas de conducta. Además, los niños con diferente nacionalidad a la española manifestaron menos habilidades tanto del lenguaje como sociales; y los infantes de género masculino mostraron más problemas de conductas que los de género femenino. Estos resultados apoyan: por un lado la idea de que el nivel del lenguaje juega un rol crítico en el ajuste social y, por otro, la influencia sobre ambos, de la nacionalidad y el género.

Palabras clave: habilidades sociales, lenguaje oral, género, nacionalidad, Educación Infantil.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Habilidades sociales

Las habilidades sociales han sido definidas por Hasan Avcioglu (2012) como componentes esenciales del inicio y mantenimiento de las interacciones positivas con otros. Concretadas como actuaciones apropiadas, de acuerdo al ambiente social en el que nos encontramos, tienen un rol muy importante en el momento de establecer relaciones interpersonales y alcanzar metas sociales. Mediante las habilidades sociales, expresamos y recogemos opiniones, emociones y deseos, intentando que mediante las interacciones sociales se obtengan más estímulos positivos y menos problemas (Olivares y Méndez, 2001).

Estudios han definido las habilidades sociales de numerosas maneras. Los términos *habilidades sociales* y *competencia social* han sido usados en la literatura de la intervención social para describir el comportamiento social de los niños (Goldstein y Brooks, 2007). La competencia social es un tópico de creciente importancia para muchos profesionales en el campo de la educación. La competencia social se refiere a las habilidades sociales, emocionales y cognitivas y comportamientos que los jóvenes adultos necesitan para el exitoso ajuste social en la escuela y en adelante (Owens y Johnston, 2010).

Los niños con conductas disruptivas y sus problemas derivados, presentan los retos más difíciles que un maestro ha de enfrentar en su clase. La impulsividad, la actividad en exceso, la agresión física y la verbal, las pataletas, la destrucción de la propiedad, robar, mentir y el incumplimiento de normas, generan problemas entre el docente y el alumno, que normalmente van acompañados de una repercusión en el resto del alumnado. Los alumnos disruptivos pueden ser reacios e incluso desafiantes con respecto a las figuras de autoridad y las reglas de clase. Pueden además presentar falta de atención e incluso hiperactividad (Goldstein y Brooks, 2007). No obstante, es la posición del docente la que le da fuerza a la autoestima de los alumnos, sentirse bien emocionalmente no es un “extra” del currículo; en todo caso, el sentido de pertenencia, de seguridad y autoconfianza proporciona el andamio, en el que se apoya la base de un mejor aprendizaje, motivación y autodisciplina (Goldstein y Brooks, 2007). Como apunta Plummer (2008), es claramente importante ayudar a todos los niños a negociar en situaciones sociales, conectar con otros y formar una amistad apropiada. De manera que sea adecuado a su nivel, para fomentar una autoestima sana, autoconfianza y respeto por sí mismo. El éxito social tiene que ver con niños que aprenden y perfeccionan nuevas habilidades para participar efectivamente en el mundo social (Santomauro y Carter, 2011). Y todo lo contrario, se ha descubierto que las deficiencias en este campo están asociadas con el desajuste y psicopatologías que pueden ser arrastradas hasta la adultez. El colegio puede ser el contexto óptimo para el desarrollo de competencia social en alumnos y alumnas con problemas de conducta (Zhang, 2011). Para aquellos niños que tienen un riesgo especial y para niños en general, el aprendizaje emocional y competencia social no debería ser dejado al azar (Denham y Burton, 2003).

Conjuntamente, otro aspecto que preocupa a muchos maestros es el clima de la clase, siendo este un aspecto importante con respecto a la gestión del aula. Los docentes en ocasiones tienen dificultades en controlar el comportamiento de sus educandos. El experto necesita estar conectado con sus discípulos mediante la comprensión de sus necesidades y siendo capaz de percibir las cosas desde sus puntos de vista. Comprender los componentes emocionales y sociales del comportamiento del niño, es importante para desarrollar una atmósfera positiva para el aprendizaje (Ozorío, 2014).

Conocemos, por lo tanto, que la comunidad del aula se enfrentará con frecuentes conflictos que habrán de ser solventados de la mejor forma posible. Ya que, en caso contrario, podrían tener un efecto negativo en quién lo genera, en sus compañeros, en el profesor e incluso en la atmósfera de clase. Esto no quiere decir que estos hechos sean excepcionales, al contrario, como afirman Sastre y Moreno (2002), en toda relación humana se presentan tanto situaciones tranquilas como conflictivas, estas últimas son comunes y normales. En toda aula de Educación Infantil se generan conflictos y mediante la solución de estos, se llega al cambio y madurez de las personas, y en este caso los niños. Paradójicamente, siendo estas circunstancias tan naturales, no se les prepara para enfrentarlas. No se les ha preparado para compartir, ni resolver pacíficamente las complicaciones que se plantean o los problemas que se van generando. A nadie le gusta lidiar con conflictos, pero pueden ser resueltos más fácilmente cuando se ponen en marcha habilidades para solucionarlos (Pollan y Wilson-Younger, 2012). Sin embargo, como apuntan Brodeski y Hembrough (2007), existe una falta de estas destrezas en los estudiantes, que se manifiesta como un aumento de comportamientos agresivos como pegar, patear, pellizcar y morder; además de otro aumento en conductas antisociales como chivatear o la pobreza en la resolución de conflictos.

Los niños necesitan ser guiados y entrenados socialmente mientras aprenden formas de comportarse y adaptarse a su ambiente. No nacen sabiendo cómo comportarse en el mundo social, ni saben los nombres de las emociones, como saben los nombres de animales o juguetes. Esto es algo que necesita ser enseñado para que ellos sean capaces de desarrollar sus capacidades sociales y emocionales. (Santomauro y Carter, 2011) A lo largo de la historia, la escuela no ha sido el lugar en el que desarrollar las habilidades colaborativas, al contrario, normalmente ha prevalecido en

énfasis en los logros individuales. En cambio, hoy en día la situación está cambiando, el docente ayuda a los niños a desarrollar sus habilidades sociales, además, no se centran en un solo tipo de aprendizaje sino que también trabajan con las conocidas “inteligencias múltiples” de Howard Gardner. Estas últimas incluyen habilidades necesarias para el desarrollo del niño en su contexto social natural (Friesem, 2014). El conocimiento y habilidades actuales de los niños son el punto de comienzo para continuar sus aprendizajes (Santomauro y Carter, 2011).

La falta de habilidades sociales ha sido atribuida a muchas causas. De menor a mayor importancia las causas son: el tamaño de la clase, las dinámicas del aula, seguridad y protección, exposición a compañeros, tiempos de transición, cambios en el currículo y exposición a las familias. Debido a la existencia de múltiples causas, hay



múltiples soluciones (Brodski y Hembrough, 2009). En este estudio, se contempla una posible causa más: el nivel y desarrollo del lenguaje del niño. Hay ciertos comportamientos que demuestran el nivel de habilidades sociales. Por ejemplo, en relación de ser capaz de cooperar y negociar exitosamente en un intercambio

verbal, cualquiera o todos de las siguientes habilidades comunicativas pueden ser utilizadas: iniciar y finalizar una interacción, preguntar/responder preguntas, hacer peticiones, esperar turnos en una conversación, dar información personal, explicar/dar instrucciones, alentar y reforzar a los otros, etc. (Plummer, 2008). Todas ellas precisan de un cierto nivel de desarrollo del lenguaje verbal del alumnado. Por ello se plantea el estudio de la relación de estas dos variables, las habilidades sociales y el nivel de desarrollo del lenguaje del alumnado de un aula de Educación Infantil.

Por otra parte, los resultados de algunos estudios como el de Betina (2004), muestran una diferencia estadísticamente significativa en las habilidades sociales y en las dimensiones de agresión verbal o física y transgresión en la escala de comportamiento, en función del género. Debido a ello, se contempla la opción del género como posible factor de influencia.

Otro elemento de influencia a contemplar será la nacionalidad. Corsaro (2012) indica que los niños y su infancia son afectados por la sociedad y cultura de la que son miembros. Según Portes y Zady (1999), los grupos que emigran a otros contextos son generalmente tratados y apoyados de forma diferente por los nativos, y, en respuesta, los extranjeros responden con varios tipos y niveles de mediación ante esta diversidad de circunstancias. La posición relativa de cada comunidad inmigrante, parece tener un impacto en el desarrollo de los individuos, en concreto en la adaptación a nivel social. Por ello parece interesante comprobar las habilidades sociales que presentan los participantes de otra nacionalidad.

2.2. Lenguaje oral

Los humanos somos la única especie que posee el lenguaje verbal. Es difícil concebir cualquier aspecto del comportamiento humano en el cual el lenguaje no tenga un rol. La interacción social, mitigar o promover la violencia, formar grupos inclusivos, compartir información, seleccionar colegas, valores éticos..., todos incluyen comunicación mediante el medio del lenguaje (Goldstein, Princiotta y Naglieri, 2015). Para aquellos preocupados por la educación de los niños, el desarrollo del área del lenguaje siempre ha sido de especial interés. La razón de ello es la importancia del lenguaje en todas las áreas de la vida, incluidas llevarse bien con los miembros de la familia, hacer amigos, encajar y tener éxito en la escuela y la habilidad de participar en el amplio mundo del trabajo y el ocio (Harris, 1990).

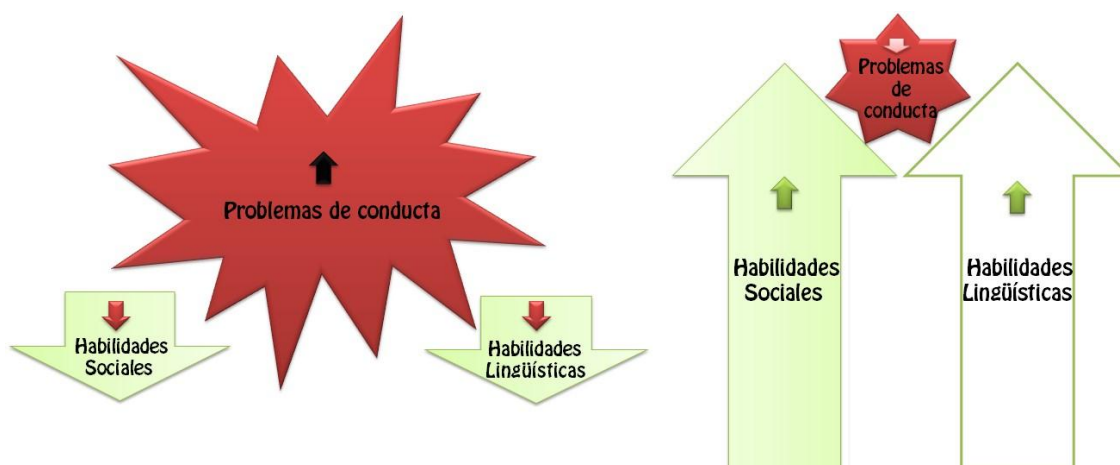
Como bien apuntan Goldstein y Brooks (2007), el lenguaje oral es una ventana hacia la mente. El desarrollo del lenguaje incluye habilidades críticas que permiten a los niños comunicarse, escuchar y responder cuando otra persona está hablando; comprender el significado de una gran cantidad de palabras y conceptos que escuchan o leen; obtener nueva información sobre las cosas que ellos quieren aprender; y expresar sus propias ideas y pensamientos usando un lenguaje en concreto. (Goodson y Layzer, 2009).

Con 2 y 3 años, los niños dan sus primeros pasos en la transición de estrategias físicas a verbales para resolver conflictos con los compañeros (de Haan y Singer, 2010). Con lo cual, y según los estudios de Dickinson y McCabe (2003), Gershoff (2003) y Hart y Ristey (1995), citados por Weisberg, Zosh, Hirsh-Pasek, y Golinkoff (2013); los

niños que establecen los fundamentos de su vocabulario y habilidades sintácticas en su edad temprana, están bien equipados para entrar a la escuela y tener éxito social y académico. Aquellos que no, a menudo se quedan atrás.

Baker y Cantwell (1992), citados por Goldstein y Brooks (2007) afirman que los niños con un desajuste del lenguaje han demostrado tener más problemas serios de conducta. Está muy fuertemente recomendado que los docentes y profesionales se familiaricen con este hecho, y que consideren el potente rol que los desórdenes del lenguaje, ya sean conocidos o desconocidos, juegan en el desarrollo y mantenimiento del comportamiento adverso del estudiante en el aula (Goldstein y Brooks, 2007).

En primer lugar, se relaciona la falta de habilidades sociales con problemas conductuales. En segundo lugar, se conoce que dificultades en el lenguaje pueden desembocar en estos mismos problemas. Finalmente se concluye en que habilidades del lenguaje ejercen una influencia en las habilidades sociales del niño. Es más, Vygotsky (1980) enfatiza la importancia de la interacción social en el desarrollo del lenguaje y la cognición. Además, el lenguaje es visto como una parte de un proceso comunicativo que no puede ser fácilmente separado de las habilidades cognitivas y sociales, que son esenciales para la comunicación humana.



Por otro lado, el lenguaje es una modalidad de pensamiento, que puede ser proyectada como una herramienta cultural (Goldstein, Princiotta y Naglieri, 2015). Por esta relación entre el lenguaje y la cultura, se ha decidido incluir la nacionalidad como variable en el estudio. La cultura es una característica que lleva de la mano valores, creencias, normas, costumbres, reglas y códigos que determinan a un grupo de personas

y les concede un sentimiento de comunidad (Girbau, 2014). Los niños inmigrantes, una sustancial y creciente parte de la población, tienen más probabilidades que los niños con padres nativos de enfrentarse con una variedad de circunstancias, como bajos ingresos, baja educación parental y sobre todo barreras del lenguaje, que los sitúan en riesgo de retraso en el desarrollo y pobre actuación académica una vez entran a la escuela (Karoly y González, 2011). Una de las razones por las cuales los estudiantes en minoría tienen más probabilidad de enfrentar problemas en la escuela que estudiantes nativos, incluye el conocimiento incompleto de los estilos de aprendizaje y comunicación de esta minoría. Los patrones tan variados de estilos de comunicación y aprendizaje de las diferentes culturas pueden desencadenar en conflictos. Para los estudiantes débiles en ciertas habilidades debido a pautas culturales, introducir las habilidades necesarias gradualmente, concede a los niños más tiempo para aprender nuevas maneras de realizar tareas. Sin embargo introducir demasiados métodos de enseñanza y comunicación que son desconocidos a los estudiantes de una cultura particular, incrementa la probabilidad de frustrarlos y sentenciarlos a experiencias pobres en el colegio (Morgan 2010).

Y para finalizar, también se tendrá en cuenta que, como indica Jiménez (2010), existen diversidad de factores que afectan en la adquisición de este lenguaje oral, entre ellos, diversos estudios se han referido a la significativa importancia del género. En general los niños se quedan más atrás que las niñas en el habla y el desarrollo de otras habilidades del lenguaje. De igual manera, y aunque los mecanismos subyacentes no son claros, es un hecho bien documentado el que los niños presentan más discapacidades en el habla y lenguaje (Tseng, Lai y Guo, 2015).

3. OBJETIVOS:

- Comprobar si el desarrollo del lenguaje se relaciona con la competencia social del alumnado.
- Analizar si la cultura y el género del alumnado tiene repercusión en el desarrollo del lenguaje, en las habilidades sociales y en los problemas de conducta de los niños y niñas.

4. HIPÓTESIS:

Como primera hipótesis se considera que la habilidad lingüística se relaciona con las habilidades sociales. De esta forma, el alumnado que disponga de mayor nivel de desarrollo del lenguaje también presentará más habilidades sociales.

La segunda hipótesis del trabajo considera que los alumnos que tienen peores habilidades lingüísticas presentarán más problemas de conducta que sus iguales con mejores habilidades.

La tercera hipótesis se centra en la variable cultural, considerando que los niños extranjeros (los que tienen el lenguaje español como segunda lengua), tendrán menos habilidades lingüísticas y, por lo tanto, menos habilidades sociales y más problemas de conducta.

Y para finalizar, como cuarta hipótesis, se considera que el alumnado de género masculino dispondrá de menos habilidades sociales y lingüísticas y más problemas de conducta que el alumnado de género femenino.

5. MÉTODO:

5.1. Participantes:

En el estudio han participado 20 alumnos de los cuales, 10 son niños y 10 son niñas. La media en edad de estos niños es de entre 49 y 59 meses. De estos 20 infantiles, 15 son españoles y 5 de nacionalidad no española.

La población involucrada ha sido una clase del segundo curso del segundo ciclo de Educación Infantil (4 años) del colegio Profesor Tierno Galván de Armilla. Esta institución está situada en una zona rural y de nivel socio-económico medio.

Esta clase está compuesta por 22 alumnos de los cuales, 11 son niños y 11 son niñas. Dos de ellos han sido excluidos de este estudio por características concretas:

El primero, por ser un individuo que plantea una disposición excepcional: es el más pequeño de la clase con un nivel del lenguaje muy bajo, pero se sitúa en una situación de ventaja debido a que, por ello, el resto del alumnado muestra sobreprotección y gran simpatía ante él.

La segunda, por ser una niña que se ha incorporado muy recientemente al colegio y por tanto, no existe un conocimiento real por parte de la persona que realiza el test, para hacerlo fiablemente.

5.2. Materiales:

Los instrumentos usados para este estudio han sido el PLON-R y el BASC.

- ◆ PLON-R o Prueba de Lenguaje Oral Navarra-Revisada (Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua y Uriz, 2005), evalúa la forma, el contenido y el uso del lenguaje de los infantes de entre 3 y 6 años. Es un instrumento que ayuda a los maestros a valorar, como un primer paso, los niveles básicos del comportamiento verbal de los escolares, de forma individual. A través de esta valoración general cuyo objetivo es doble: dar una visión general del nivel del grupo y detectar posibles casos problemáticos, podrá pensarse en evaluaciones en profundidad y en intervenciones de grupo o individuales, programas de carácter preventivo o en la programación psicopedagógica adecuada. Es una prueba de detección rápida o *screening* que refleja solo los componentes esenciales, paradigmáticos y básicos de cada aspecto y edad, y basa en ellos su evaluación. Además contribuye a aumentar los conocimientos del profesorado sobre el lenguaje infantil en general y de sus alumnos en particular.
- ◆ La escala BASC es un Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes creada por Reynolds y Kamphaus (1992), que más tarde fue adaptada al español por González, Fernández, Pérez y Santamaría (2004). Evalúa la competencia social y los problemas de conducta del alumnado y está constituida por una escala tipo Likert, con cuatro posibilidades de respuesta: 0 (casi nunca), 1 (alguna vez), 2 (frecuentemente) y 3 (casi siempre). Tras observar el comportamiento de los niños y niñas, es completada por los tutores o los padres. Se compone de 14 escalas clínicas y 5 dimensiones globales. Sin embargo, para el presente investigación sólo se utilizarán 73 ítems, correspondientes a las siguientes escalas clínicas:

- Agresividad: consta de 13 ítems y evalúa la tendencia de actuar de forma hostil (sea verbal o físicamente) que amenaza a otros.
- Hiperactividad: consta de 16 ítems y evalúa la tendencia a ser excesivamente activo, a ejecutar precipitadamente los trabajos y actividades y a actuar sin pensar.
- Problemas de atención: consta de 8 ítems y evalúa la tendencia a distraerse fácilmente y la incapacidad para concentrarse durante un período prolongado.
- Retraimiento: consta de 11 ítems y evalúa la tendencia a eludir a otros y a evitar el contacto social.
- Adaptabilidad: consta de 11 ítems y evalúa la capacidad para adaptarse fácilmente a cambios en el ambiente.
- Habilidades sociales: consta de 14 ítems y evalúa las habilidades necesarias para interactuar satisfactoriamente con iguales y adultos en los ámbitos del hogar, de la escuela y de la comunidad.

5.3. Procedimiento:

En primer lugar, a los padres y madres se les informó del estudio que se iba a llevar a cabo. Una vez las familias quedaron informadas se realizó una búsqueda de información para la elaboración de un marco teórico.

Tras ello se realizaron las pruebas comenzando con el PLON-R. Para ponerlo en práctica fue necesario llevar individualmente a los participantes a una sala exterior al aula común, libre de ruidos y de estímulos distractores. Además todo el material estaba disponible para poner en práctica cada una de las partes de la prueba sin pausa excesiva, que pudiera distorsionar la atención del niño o la niña.

Con respecto a la evaluación de los ítems correspondientes a la forma del lenguaje, se evaluó la fonología (con un mínimo de 0 y un máximo de 1 punto), la morfología y sintaxis (con un mínimo de 0 y un máximo de 2 puntos) y la expresión verbal espontánea (con un mínimo de 0 y un máximo de 2 puntos); con respecto al contenido, se evaluó el léxico en nivel comprensivo y expresivo (con un mínimo de 0 y un máximo de 1 punto cada nivel), la identificación de colores, relaciones espaciales, opuestos y necesidades básicas (con un mínimo de 0 y un máximo de 1 punto en cada una de ellas); y por último con respecto al uso del lenguaje se evaluó la expresión espontánea ante una lámina (con un mínimo de 0 y un máximo de 2 puntos) y la

expresión espontánea ante una actividad manipulativa: rompecabezas (con un mínimo de 0 y un máximo de 1 punto). Estos datos se pasaron a la hoja de resultados y se reflejaron tanto las puntuaciones directas como las típicas.

La continuación fue la realización del segundo y último test, el BASC. Este fue un cuestionario individual compuesto de 73 ítems a los cuales le corresponden 4 tipos de respuesta: 0 (nunca), 1 (alguna vez), 2 (frecuentemente) y 3 (casi siempre). El principal motivo por el cual este fue llevado a cabo el último, es porque el período de prácticas comprendió 3 meses, tiempo necesario para conocer en más profundidad los comportamientos y reacciones del alumnado. La persona que completa este cuestionario necesitó conocer bien a los participantes, en caso contrario no podría haberlo hecho efectivamente.

Para finalizar, todos los datos recogidos en las pruebas junto con la información de cada uno de los niños (género y nacionalidad) fueron reflejados en una base de datos, que más tarde nos llevaría a los resultados para comprobar nuestras hipótesis.

5.4. Análisis de datos:

Para la presente investigación se realizó un estudio ex-post-facto, mediante un análisis de datos realizado a través del programa estadístico IBM SPSS Statistics 20.0. para Mac. En función de los objetivos e hipótesis de trabajo, en primer lugar, se realizó un estudio preliminar de tipo descriptivo con el objetivo de explorar las puntuaciones medias y desviaciones típicas de los participantes en cada una de las variables medidas. En segundo lugar, comprobada la normalidad de la población, se realizó un análisis correlacional (prueba de Pearson) para analizar la relación entre las variables de socialización y las habilidades lingüísticas. En tercer lugar, para conocer la influencia de los factores o variables independientes como son el género y la nacionalidad en la socialización y las habilidades lingüísticas se realizó la prueba de diferencia de medias correspondiente en función de la homogeneidad de la varianza (t de student). Finalmente, para comprobar las diferencias de medias entre los diferentes perfiles de habilidades lingüísticas de los participantes y las variables de socialización analizadas se realizó un ANOVA unifactorial y las medidas post-hoc correspondientes, en función de la homogeneidad de las varianzas (prueba de Bonferroni o prueba de Tamhane).

6. RESULTADOS

Como se puede observar en la tabla 1, existe una correlación positiva alta y muy significativa entre las habilidades sociales del alumnado y sus habilidades del lenguaje relacionadas con forma, contenido, uso y el total de la habilidad. Por el contrario, los problemas de atención presentan correlaciones negativas y muy significativas con todas las habilidades del lenguaje analizadas, a excepción del uso del lenguaje, que no son significativas. Del mismo modo, el retraimiento manifiesta correlaciones negativas y muy significativas con todas las habilidades del lenguaje, tanto la total como las parciales.

Tabla 1.

Análisis de correlaciones entre las habilidades del lenguaje y la competencia social del alumnado

Habilidades Lenguaje	Competencia social/problemas de conducta					
	Habilidades Sociales	Problemas Atención	Retraimiento	Adaptabilidad	Agresividad	Hiperactividad
Forma	.666**	-.652**	-.687**	-.057	-.505*	-.608**
Contenido	.776**	-.649**	-.835**	.202	-.497*	-.470*
Uso	.647**	-.321	-.711**	.349	-.265	-.217
Total	.835**	-.682**	-.891**	.177	-.529*	-.538*

** p<.001; *p<.05

Por otro lado, se observa una correlación negativa y significativa entre la agresividad de los infantes y la hiperactividad con todas las habilidades del lenguaje analizadas, a excepción del uso lingüístico que no presenta una correlación significativa con ninguna de las dos variables. Sin embargo, con respecto a la variable social de adaptabilidad, no se ha probado correlación significativa alguna con los aspectos de las habilidades del lenguaje analizados.

Tabla 2.

Medias y desviaciones típicas de las habilidades de socialización en función del perfil de habilidades lingüísticas.

Variables		Forma		Contenido		Uso		Total	
		Media	D.T.	Media	D.T	Media	DT	Media	DT
Habilidades sociales	Retraso	12.33	3.44	11.33	3.05	9.33	4.16	11.71	3.54
	N. mejorar	19.50	11.66	13.60	5.17	15.28	3.49	15.50	3.78
	Normal	31.66	8.82	26.50	11.71	28.50	11.75	35.00	6.42
Problemas atención	Retraso	15.00	1.73	13.83	4.26	13.33	6.43	14.43	4.03
	N. mejorar	14.00	4.85	10.50	5.55	11.71	3.73	11.67	4.22
	Normal	7.58	4.58	6.50	4.13	8.40	5.87	5.00	2.58
Retraimiento	Retraso	20.00	6.24	15.83	3.19	21.33	5.13	17.43	5.12
	N. mejorar	14.40	4.28	13.12	8.1	14.71	3.54	13.83	3.97
	Normal	8.33	6.14	5.33	3.83	6.50	4.77	3.85	1.86
Adaptabilidad	Retraso	19.00	5.29	17.67	5.46	15.67	6.11	17.28	5.08
	N. mejorar	18.20	5.26	15.87	4.58	16.57	6.13	16.00	5.69
	Normal	17.41	4.72	20.67	2.94	19.40	2.76	20.00	2.76
Agresividad	Retraso	18.66	8.08	23.33	12.6	15.67	17.21	22.14	12.26
	N. mejorar	23.40	13.65	12.12	9.99	17.14	9.33	15.67	9.28
	Normal	8.33	8.76	6.00	6.1	10.60	12.04	3.43	1.61
Hiperactividad	Retraso	31.33	13.43	29.50	17.15	20.00	21.28	30.57	15.91
	N. mejorar	30.20	17.65	18.50	16.88	23.71	15.12	21.67	15.39
	Normal	18.60	12.67	7.83	9.28	14.60	17.25	4.00	2.82

Realizado el ANOVA de las Habilidades de socialización del alumnado en función del perfil de habilidades lingüísticas (Retraso, Necesita mejorar, Normal), los resultados muestran la existencia de diferencias significativas en habilidades sociales en las habilidades lingüísticas relacionadas con la forma, ($F(2,17)=4.77$, $p<.023$); lingüísticas relacionadas con el uso, ($F(2,17)=7.54$, $p<.005$) y el total de habilidades lingüísticas ($F(2,17)=46.43$, $p<.000$). Realizadas las pruebas post hoc correspondientes en función de la homogeneidad de la varianza (prueba de Levene), los resultados muestran tanto en las habilidades lingüísticas de forma como de uso, diferencias entre los sujetos con un perfil normal y aquellos que necesitan mejorar o tienen un perfil con retraso en el lenguaje. Los sujetos con un perfil normal obtienen puntuaciones más elevadas que sus iguales con perfiles de retraso o que necesitan mejorar (ver tabla 2)

Por otra parte, no se observan diferencias significativas en las habilidades sociales relacionadas con el contenido ($F(2,17)=6.99$, $p<.071$).

Referente a los problemas de atención de los niños y niñas en función de su perfil de habilidades del lenguaje, podemos comprobar que existen diferencias significativas en problemas de atención en lo que concierne a la forma ($F(2,17)=5.73$, $p<.012$) y el total ($F(2,17)=12.25$, $p<.001$) de las habilidades lingüísticas. Los resultados obtenidos nos muestran diferencias, con respecto a la forma del lenguaje, entre los participantes con un perfil normal y los que necesitan mejorar, obteniendo los primeros, puntuaciones más bajas que los segundos. Por otro lado las diferencias en el total afectan a los niños con retraso, los que necesitan mejorar y los que tienen un nivel normal, siendo los que presentan una puntuación normal, los que obtienen valores más bajos sobre los que presentan retraso y necesidad de mejora. Sin embargo no se han encontrado diferencias significativas en los problemas de atención con respecto al contenido ($F(2,17)= 3.51$, $p<.053$) y al uso ($F(2,17)=1.39$, $p<.28$).

Los resultados también muestran diferencias significativas en retraining en todos los aspectos de la habilidad lingüística: en la forma ($F(2,17)=5.69$, $p<.013$), el contenido ($F(2,17)=5.27$, $p<.017$), el uso ($F(2,17)=15.64$, $p<.00$) y el total ($F(2,17)=22.7$, $p<.00$). Las diferencias con respecto a forma y contenido lingüístico afectan al alumnado que presenta retraso y nivel normal en el lenguaje, de estos dos grupos, los niños y niñas con nivel normal obtuvieron menor puntuación que los que presentan retraso. El uso y el total, además de afectar a los participantes de nivel normal y retraso en el lenguaje, también afecta a los que necesitan mejorar, obteniendo una puntuación más alta que los de nivel normal.

Con respecto a las diferencias en adaptabilidad en las habilidades lingüísticas, no se ha encontrado ninguna significativa en ninguno de sus aspectos analizados: forma ($F(2,17)=0.14$, $p<.87$), contenido ($F(2,17)=1.98$, $p<.17$), uso ($F(2,17)=1.15$, $p<.341$) o total ($F(2,17)=1.29$, $p<.301$).

Tampoco se han encontrado diferencias significativas en agresividad relacionadas con el uso ($F(2,17)=0.67$, $p<.525$) lingüístico, pero sin embargo, sí se han encontrado estas desigualdades en agresividad en las habilidades del lenguaje que tienen que ver con la forma ($F(2,17)=4.40$, $p<.03$), el contenido ($F(2,17)=4.72$, $p<.023$) y el

total ($F(2,17)=7.94$, $p<.004$). Las diferencias en la forma se presenta entre el alumnado con nivel normal y necesidad de mejora, los primeros obtienen resultados más bajos que los segundos. Por otra parte, los que presentan diferencias en contenido y uso en la agresividad, son los infantes con retraso y nivel normal lingüístico, entre los cuales, las puntuaciones más bajas las obtienen los de nivel normal.

Por último se han encontrado diferencias significativas en la variable hiperactividad en las habilidades lingüísticas que están relacionadas con la forma ($F(2,17)=4.86$, $p<.021$) y el total ($F(2,17)=7.88$, $p<.004$). En el resto, contenido ($F(2,17)=3.07$, $p<.073$) y uso ($F(2,17)=0.60$, $p<.56$), no se han descubierto. Estas diferencias se observan entre los niños y niñas con nivel normal y retraso lingüístico, los primeros obtienen una puntuación más baja que los últimos.

Tabla 3.

Análisis de las diferencias de género en socialización

Variables	Niños		Niñas		Contraste	
	Media	D.T.	Media	D.T.	t	P
Habilidades sociales	16.40	7.35	25.60	13.51	1.89	.075
Problemas atención	12.70	4.94	7.90	4.93	2.17	.043
Retraimiento	12.20	4.68	11.00	9.07	0.37	.716
Adaptabilidad	17.80	4.08	17.90	5.47	0.05	.964
Agresividad	21.10	11.37	6.20	6.12	3.65	.002
Hiperactividad	28.80	16.96	8.40	8.41	3.41	.005

En la comprobación de las diferencias de género en competencia social, la realización de la prueba de diferencia de medias entre las puntuaciones obtenidas por los niños y las niñas (tabla 3), muestran la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos en problemas de atención, agresividad e hiperactividad. En todas las variables los niños obtuvieron puntuaciones más elevadas que las niñas. Por el contrario, en las variables de socialización relacionadas con las habilidades sociales, el

retraining o la adaptabilidad, los resultados no muestran diferencias significativas entre los niños y las niñas.

Tabla 4.

Análisis de las diferencias de género en habilidades lingüísticas

Variables	Niños		Niñas		Contraste	
	Media	D.T.	Media	D.T.	t	P
Forma	3.30	1.16	3.80	.919	1.07	.299
Contenido	3.80	1.4	4.30	2.06	0.64	.533
Uso	2.40	0.7	2.40	0.7	0.00	1.00
Total habilidad	9.50	2.72	10.50	3.27	0.74	.467

Al contrastar las puntuaciones obtenidas en las habilidades lingüísticas de niños y niñas (tabla 4), se observa igualdad en el uso del lenguaje y una puntuación levemente más alta en las niñas que en los niños con respecto a la forma, el contenido y el total de la habilidad. Sin embargo, no existen diferencias significativas entre niños y niñas en ninguna de las variables analizadas.

Tabla 5.

Análisis de las diferencias en competencia social en función de la nacionalidad del alumnado

Variables	Española		No española		Contraste	
	Media	D.T.	Media	D.T.	T	P
Habilidades sociales	24.13	11.78	11.60	2.19	3.92	.001
Problemas atención	8.67	5.23	15.20	1.64	4.25	.000
Retraining	9.53	6.40	17.80	5.36	2.59	.019
Adaptabilidad	17.60	5.04	18.60	3.85	0.403	.691
Agresividad	11.27	11.78	20.80	9.04	1.64	.118
Hiperactividad	14.73	16.31	30.20	13.06	1.91	.072

Los resultados del análisis de diferencia de medias en socialización en función de la nacionalidad (tabla 5) nos muestran la presencia de diferencias significativas entre el alumnado de nacionalidad española y no española, referentes a las habilidades sociales, problemas de atención y retraimiento. En la primera variable referente a las habilidades sociales, los niños y niñas españoles demostraron una media significativamente más alta que los de nacionalidad no española. Sin embargo en las variables de problemas de atención y retraimiento, los niños españoles manifestaron una media significativamente más baja que los de nacionalidad extranjera.

Con respecto a las variables de adaptabilidad, agresividad e hiperactividad los resultados no muestran diferencias significativas entre alumnado español y no español.

Tabla 6.

Análisis de las diferencias en habilidades del lenguaje del alumnado en función de la nacionalidad

Variables	Española		No española		Contraste	
	Media	D.T.	Media	D.T.	t	P
Forma	3.93	.70	2.40	1.14	3.62	.002
Contenido	4.67	1.34	2.20	1.48	3.47	.003
Uso	2.40	.74	2.40	.55	0.00	1.00
Total habilidad	11.00	2.48	7.00	2.34	3.16	.005

Después de realizar la prueba de diferencia de medias según la nacionalidad de los participantes, en las habilidades de lenguaje (ver tabla 6) los resultados muestran que existe una diferencia significativa entre las habilidades del lenguaje de los infantes de nacionalidad española y los extranjeros. Se muestra esta diferencia en la forma, contenido y total de la habilidad lingüística, de forma que el alumnado español posee una media significativamente más alta que el alumnado no español. Sin embargo, la media en el uso lingüístico de todos los participantes es similar, por lo que no existen diferencias significativas en función de la nacionalidad en esta variable.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras realizar el estudio y con la ayuda de los resultados obtenidos, el siguiente paso es comprobar si realmente las hipótesis que anteriormente se planteaban, se cumplen o no.

La primera hipótesis sí se ha cumplido, ya que el alumnado con niveles más altos de desarrollo lingüístico también demuestra más habilidades sociales. Siguiendo de esta manera la misma línea de autores como Dickinson y McCabe (2003), Gershoff (2003) y Hart y Ristey (1995), citados y apoyados por Weisberg, Zosh, Hirsh-Pasek, y Golinkoff (2013) y Longobardi, Spataro, Frigerio y Rescorla (2015), quienes mostraron que los alumnos con retraso en el desarrollo del lenguaje exhibieron habilidades sociales más bajas y viceversa. Otros autores que apoyan nuestra hipótesis y que tras estudios observaron la existencia de relaciones importantes entre el lenguaje y el área social de niños de entre 4 y 6 años, son Campo, Estrada, Pérez, Quiroz y Rodríguez (2011).

De la misma manera, la segunda hipótesis también se ha corroborado. Los niños que tienen habilidades lingüísticas más bajas presentan más problemas de conducta en general (problemas de atención, retraimiento, agresividad e hiperactividad más altos) tal y como indican Baker y Cantwell (1992) y que más tarde citan y apoyan Goldstein y Brooks (2007). Otros autores defensores de la hipótesis del presente trabajo son Stevens y Bliss (1995) y de Paula y Befi-Lopes (2012), cuyos estudios descubrieron la existencia de menor capacidad de resolución de conflictos en niños con dificultades del lenguaje. La única excepción a la hipótesis es la variable conductual de adaptabilidad, la cual no se encuentra relacionada significativamente con los aspectos de habilidades del lenguaje analizados.

Por otro lado, a pesar de que algunos trabajos como el de Longobardi et al. (2015), afirman que los niños con padres bilingües y monolingües no muestran una diferencia significativa, tanto en las habilidades del lenguaje como en las habilidades sociales, el presente estudio demuestra lo contrario, refutando de esta manera, la tercera hipótesis planteada, según la cual, el alumnado extranjero tiene menos habilidades lingüísticas y sociales que el nativo, además de más problemas conductuales. Tal y como sugieren Karoly y González (2011), estos niños tienden a encontrarse con más

barreras lingüísticas. Morgan (2010) también se une a la defensa de esta hipótesis, afirmando que el alumnado bilingüe presenta menos habilidades sociales y más problemas de conducta, al menos en la primera infancia.

Sin embargo, los participantes extranjeros de la presente investigación solamente han mostrado mayores problemas conductuales con respecto a los problemas de atención y retraimiento, mientras que en adaptabilidad y agresividad no se han encontrado diferencias significativas en función de la nacionalidad. Tampoco se han encontrado con respecto a hiperactividad, pero esta se encuentra muy cercana al límite, es decir, las cifras indican que se encuentran diferencias entre alumnado extranjero y nativo muy próximas a ser significativas. Quizá realizando la misma investigación con una muestra más extensa, variables como esta última (hiperactividad) mostrarían diferencias significativas.

Y para concluir, la cuarta hipótesis que planteábamos no se ha cumplido. Ya que no se ha probado que los alumnos de género masculino tengan menos habilidades sociales ni del lenguaje, tal y como ocurre en la investigación de Segura, Machado, Amaya, Alvarez, Segura y Cardona (2013), quienes concluyeron con que el género del alumnado no tuvo una relación directa con el desarrollo del lenguaje tras su estudio. Por otra parte sí que los infantes de género masculino demostraron tener más problemas de conducta en lo referente a problemas de atención, agresividad e hiperactividad. Estos resultados difieren parcialmente con la opinión de Betina (2004), quién defiende la diferencia significativa de agresividad en función del género, tal y como hemos comprobado, pero, también mantiene la existencia de una diferencia significativa de habilidades sociales entre niños y niñas, que es contraria a nuestros resultados.

8. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Conocemos la importancia que tienen las habilidades sociales en el desarrollo de las personas y de su éxito en el mundo social en el que vivimos. La etapa de Infantil es un momento óptimo para desarrollarlas, pero para ello necesitamos comenzar por eliminar todos aquellos problemas que nos puedan retrasar en el proceso.

Por ello se ha querido comprobar si realmente el nivel de lenguaje oral, el género y la cultura, ejercen una influencia tanto negativa como positiva. Para posteriormente, si es que existe alguna diferencia, trabajar primero con éstas para que en consecuencia, el desarrollo de la competencia social sea más efectivo.

Además, podría ser interesante realizar este tipo de investigación con una población más extensa, ya que el reducido número de participantes ha podido limitar los resultados del estudio. Es posible que los tamaños de los efectos encontrados sean mayores en la medida que aumente el número de infantes sujetos al estudio. Igualmente, sería interesante para futuros trabajos, contar con alumnado que no conoce el idioma castellano o tienen un conocimiento muy reducido. Es posible que los efectos de las bajas habilidades lingüísticas sobre las habilidades sociales y los problemas de conducta fuesen mayores que los encontrados en el presente estudio.

Aunque los resultados deben tomarse con cautela, debido al reducido número de participantes y al escaso control de las variables extrañas que han podido afectar al estudio, parece evidente la necesidad de poner en práctica programas de intervención en Educación Infantil, que favorezcan el desarrollo de adecuadas habilidades de comunicación. De esta forma, será más fácil enseñar al alumnado a conseguir habilidades sociales que faciliten la adecuada resolución de conflictos, a través del diálogo, lo que conllevará una reducción de problemas de conducta en el aula.

BIBLIOGRAFÍA:

- Aguinaga, G., Armentia M.L., Fraile, A., Olangua, P., y Uriz, N. (2005). PLON-R: prueba de lenguaje oral navarra revisada. TEA.
- Avcioğlu, H. (2012). The effectiveness of the Instructional Programs Based on Self-Management Strategies in Acquisition of Social Skills by the Children with Intellectual Disabilities. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 345-351.
- Betina, A. (2004). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psico logos: revista de psicología*, 14(14), 55-65.
- Brodeski, J., y Hembrough, M. (2007). *Improving Social Skills in Young Children* (Proyecto de investigación). Saint Xavier University, Chicago.
- Campo, L.A., Estrada, N., Pérez, C., Quiroz, J., y Rodríguez, D. (2011) Procesos psicológicos vinculados al aprendizaje y su relación con el desarrollo personal- social en la infancia. *Duazary*, 8(2), 174-189.
- Corsaro, W.A. (2012). Interpretive Reproduction in Children's Play. *Early Childhood Education; Preschool Education*, 4(4), 488-504.
- De Haan, D., y Singer, E. (2010). The relationship between Young children's linguistic ability, home language, and their adaptive modifying strategies in peer conflicts. *First Language*, 30(3-4), 421-439.
- Denham, S. A., y Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. Nueva York: Kluwer Academic Publishers.
- Friesem, E. (2014). A Story of Conflict and Collaboration: Media Literacy, Video Production and Disadvantaged Youth. *Journal of Media Literacy Education*, 6(1), 44-55.
- Girbau, D. (2014). *Psicología de la comunicación*. Barcelona: Planeta, S.A.
- Goldstein, S., y Brooks, R. B. (2007). *Understanding and managing children's classroom behavior: creating sustainable, resilient classrooms*. Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- Goodson, B., y Layzer, C. (2009). *Learning to Talk and Listen: An oral Language Resource for Early Childhood Caregivers*. Washington: National Institute for Literacy.
- Harris, J. (1990). *Early Language Development: Implications for Clinical and Educational*

Practice. Londres: Routledge.

Jiménez, E. (2010). Factor de género en el proceso de adquisición de lenguas: revisión crítica de los estudios interdisciplinarios. *Linred: lingüística en la Red*,(8).

Karoly, L. A., González, G. C. (2011). Early Care and Education for Children in Immigrant Families. *Future of Children*, 21(1), 71-101.

Longobardi, E., Spataro, P., Frigerio, A., y Rescorla, L. (2015). Language and social competence in typically developing children and late talkers between 18 and 35 months of age. *Early Child Development and Care*. doi: 10.1080/03004430.2015.1039529

Morgan, H. (2010). Improving Schooling for Cultural Minorities: the Right Teaching Styles Can Make a Big Difference. *Educational Horizons*, 88(2), 114-120.

Olivares, J., y Méndez F.J. (3ª ed.). (2001). *Técnicas de modificación de conducta* Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Owens, L.A., y Johnston-Rodríguez, S. (2010). Social Competence. *International Encyclopedia of Education (Third Edition)*, 865-869. doi: 10.1016/B978-0-08-044894-7.01159-3

Ozorio, K. (2014). *Understanding Social and Emotional Needs as an Approach in Developing a Positive Classroom Environment*. (Tesis doctoral). Dominican University of California, San Rafael.

Paula, E.M., y Befi-Lopes, D.M. (2013). Conflict resolution abilities in children with Specific Language Impairment. *CoDAS*, 25(2), 102-109.

Plummer, D. M. (2008). *Social Skills Games for Children*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

Pollan, S., y Wilson-Younger, D. (2012). Conflict resolution, can it really make a difference in the classroom: Conflict Resolution Strategies for Classroom Teachers. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?q=conflict+resolution+can+it+really&ft=on&id=ED536480>

Portes, P.R., y Zady, M.F. (1999). Children of Immigrants' Self-Esteem in Early Adolescence: The Role of Ethnicity, Context, Language, and Family in Cultural Adaptation. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?q=The+Role+of+Ethnicity%2c+Context%2c+Language%2c+and+Family+in+Cultural+Adaptation.&id=ED457253>

- Goldstein, S., Princiotta, D., y Naglieri, J.A. (2015). *Handbook of Intelligence : Evolutionary Theory, Historical Perspective, and Current Concepts*. Nueva York: Springer.
- Reynolds, C.R., y Kamphaus, R.W. (1992). *Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC)*. TEA.
- Santomauro, J., y Carter, M. A. (2011). *Set for success: Activities for teaching emotional, social and organisational skills*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Sastre, G., y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional: una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa.
- Segura, A., Machado, S., Amaya, T., Alvarez, L.M., Segura, A.M., y Cardona, D. (2013). Desarrollo del lenguaje comprensivo y expresivo en niños de 12 a 36 meses. *Revista CES Salud Pública*, 4(2), 92-105.
- Stevens, L.J., y Bliss, L.S. (1995). Conflict resolution abilities of children with specific language impairment and children with normal language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38(3), 599-611.
- Tseng, Y., Lai, D., y Guo, H. (2015). Gender and geographic differences in the prevalence of reportable childhood speech and language disability in Taiwan. *Research in Developmental Disabilities*, 40, 11-18. doi: 10.1016/j.ridd.2015.01.009
- Vygotsky, L.S. (1980). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weisberg, D.S., Zosh, J.M., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M. (2013). Talking It Up. Play, Language Development, and the Role of Adult Support. *American Journal of Play*, 6(1), 39-54.
- Zhang, K.C. (2011). Let's Have Fun! Teaching Social Skills through Stories, Telecommunications, and Activities. *International Journal of Special Education*, 26(2), 70-78.

ANEXOS

PLON-R

4 años

Cuadernillo de anotación



Apellidos: _____ Nombre: _____

Sexo: _____ Fecha de nacimiento: _____ Edad: _____

Centro: _____ Curso: _____

Fecha de aplicación: _____ Examinador: _____



Copyright © 2004 by TEA Ediciones, S. A.

Edita: TEA Ediciones, S. A.; Fray Bernardino Sahagún, 24; 28036 Madrid. Prohibida la reproducción total o parcial.

Todos los derechos reservados - Printed in Spain. Impreso en España

A-NOJA

20ño A

Perfil de resultados

Retraso

Necesita mejorar

Normal

Forma

•

•

•

Contenido

•

•

•

Uso

•

•

•

TOTAL PRUEBA

•

•

•

Resumen de puntuaciones

Forma

	PD	PT
Puntuación total (Máx: 5)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Fonología	<input type="text"/>	
Morfología-Sintaxis	<input type="text"/>	
Repetición de frases	<input type="text"/>	
Expresión verbal espontánea	<input type="text"/>	

Contenido

Puntuación total (Máx: 6)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Léxico	<input type="text"/>	
Nivel comprensivo	<input type="text"/>	
Nivel expresivo	<input type="text"/>	
Identificación de colores	<input type="text"/>	
Relaciones espaciales	<input type="text"/>	
Opuestos	<input type="text"/>	
Necesidades básicas	<input type="text"/>	

Uso

Puntuación total (Máx: 3)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Expresión espontánea ante una lámina	<input type="text"/>	
Expresión espontánea rompecabezas	<input type="text"/>	
PUNTUACIÓN TOTAL PLON-R (MÁX: 14)	<input type="text"/>	<input type="text"/>



Forma

I. Fonología

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

3 años

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

4 años

Fonema	Palabra	Producción verbal
d	dedo	
	nido	
f	foca	
	café	
g	gato	
	bigote	
l	luna	
	paña	
z	sol	
	zapato	
ia	taza	
	lápiz	
j	piano	
	jaula	
ll	tijera	
	llave	
r	pollo	
	pera	
s	silla	
	vaso	
ñ	manos	
	niño	
y	payaso	

PUNTUACIÓN

- 1 punto: ningún error en los fonemas de su edad.
- 0 puntos: cualquier error en los fonemas de su edad. No se computa como error el yeísmo o sustitución de /ll/ por /y/.

Forma

II. Morfología-Sintaxis

1. Repetición de frases

INSTRUCCIONES: *Ahora yo digo una frase y tú la repites.*

EJEMPLO: *Me gusta ver la tele.*

FRASES:

A. El gato cazó un ratón en el patio.

Producción verbal:

Número de elementos repetidos

B. La maestra tiene cuentos para los niños.

Producción verbal:

Número de elementos repetidos

PUNTUACIÓN

- 2 puntos: 7 o más elementos repetidos de cada frase.
- 1 punto: 7 o más elementos repetidos sólo de una frase.
- 0 puntos: 6 o menos elementos repetidos de cada frase.

2. Expresión verbal espontánea

INSTRUCCIONES: *Ahora te voy a enseñar un dibujo (Mostrar LÁMINA 1). Fíjate bien y cuéntame todo lo que pasa aquí.*

Producción verbal:

Número de frases producidas

PUNTUACIÓN

- 2 puntos: 3 o más frases producidas.
- 1 punto: 2 frases producidas.
- 0 puntos: 1 o ninguna frase producida.



Contenido

I. Léxico

1. Nivel comprensivo

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

<i>cortina</i>	+	-
<i>serpiente</i>	+	-
<i>nido</i>	+	-
<i>semáforo</i>	+	-
<i>tenedor</i>	+	-
<i>cohete</i>	+	-

PUNTUACIÓN

- 1 punto: 6 elementos nombrados correctamente.
- 0 puntos: 5 o menos elementos nombrados correctamente.

2. Nivel expresivo

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

<i>guitarra</i>	+	-
<i>botas</i>	+	-
<i>pera</i>	+	-
<i>puente</i>	+	-
<i>rana</i>	+	-
<i>jaula</i>	+	-
<i>plancha</i>	+	-

PUNTUACIÓN

- 1 punto: 6 o más elementos nombrados correctamente.
- 0 puntos: 5 o menos elementos nombrados correctamente.

II. Identificación de colores

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

<i>rojo</i>	+	-
<i>verde</i>	+	-
<i>amarillo</i>	+	-
<i>azul</i>	+	-

PUNTUACIÓN

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

III. Relaciones espaciales

INSTRUCCIONES: *Ahora vamos a jugar. Pon la ficha...*

<i>encima del coche</i>	+	-
<i>debajo del coche</i>	+	-
<i>delante del coche</i>	+	-
<i>al lado del coche</i>	+	-
<i>detrás del coche</i>	+	-

PUNTUACIÓN

- 1 punto: todas las respuestas correctas.
- 0 puntos: menos de 5 respuestas correctas.

Contenido**Uso****IV. Opuestos**

INSTRUCCIONES: *Ahora vamos a decir una frase entre los dos. Yo la empiezo y tú la terminas.*

EJEMPLO: **Un hermano es un niño,**
una hermana es...

<i>Un gigante es grande, un enano es...</i>	+	-
<i>La sopa está caliente, el helado está...</i>	+	-
<i>Nos levantamos por la mañana, nos acostamos por la...</i>	+	-
<i>La esponja es blanda, la piedra es...</i>	+	-

PUNTUACIÓN

- 1 punto: 4 respuestas correctas.
- 0 puntos: menos de 4 respuestas correctas.

V. Necesidades básicas. Conocimiento social

INSTRUCCIONES: *¿Qué haces cuando tienes...?*

<i>sueño</i>	+	-
<i>hambre</i>	+	-
<i>sed</i>	+	-
<i>frío</i>	+	-

PUNTUACIÓN

- 1 punto: 4 respuestas correctas.
- 0 puntos: menos de 4 respuestas correctas.

I. Expresión espontánea ante una lámina

<i>Denomina</i>	+	-
<i>Describe</i>	+	-
<i>Narra</i>	+	-

PUNTUACIÓN

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

II. Expresión espontánea durante una actividad manipulativa: rompecabezas

INSTRUCCIONES: *Ahora vamos a hacer este rompecabezas. A ver si nos sale (Se sacan todas las piezas menos una, que se deja parcialmente a la vista).*

TIEMPO: de uno a tres minutos.

<i>Solicita información</i>	+	-
<i>Pide atención</i>	+	-
<i>Autorregula su acción</i>	+	-

Otras

PUNTUACIÓN

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

Instrucciones

Por favor, a continuación responda a las preguntas que aparecen en las siguientes páginas. Sus respuestas deben basarse en las observaciones del comportamiento del niño durante los **últimos seis meses**. La valoración se hace de la siguiente forma:

	Nunca 0	Alguna vez 1	Frecuentemente 2	Casi siempre 3
Nunca	Cuando el niño nunca muestra el comportamiento especificado o usted no lo ha observado. Tache el 0 , indica Nunca			
Alguna vez	Cuando el niño alguna vez muestra el comportamiento especificado o usted no lo ha observado. Tache el 1 , indica Alguna vez			
Frecuentemente	Cuando el niño frecuentemente muestra el comportamiento especificado o usted no lo ha observado. Tache el 2 , indica Frecuentemente			
Casi siempre	Cuando el niño casi siempre muestra el comportamiento especificado o usted no lo ha observado. Tache el 3 , indica Casi siempre .			

	Nunca	Alguna vez	Frecuentemente	Casi siempre
1. Presta sus juguetes y sus cosas a otros niños	0	1	2	3
2. Discute con sus amigos	0	1	2	3
3. Se distrae fácilmente	0	1	2	3
4. Actúa sin pensarlo	0	1	2	3
5. Mantiene un buen contacto visual (mira a los ojos) cuando se le habla	0	1	2	3
6. Le cuesta hacer nuevos amigos	0	1	2	3
7. Le cuesta cambiar de una tarea a otra	0	1	2	3
8. Es cruel con los animales	0	1	2	3
9. Da continuos golpes con el lápiz y/o los pies	0	1	2	3
10. Tiene sentido del humor	0	1	2	3
11. Protesta cuando no se le deja hacer lo que quiere	0	1	2	3
12. Se sube a las cosas	0	1	2	3
13. Tiene modales adecuados en la mesa	0	1	2	3
14. Rompe las cosas de otros niños	0	1	2	3
15. Hace mucho ruido cuando juega	0	1	2	3
16. Se resiste a cambiar la manera de hacer las cosas	0	1	2	3
17. Critica a los demás	0	1	2	3
18. Escucha atentamente	0	1	2	3
19. Interrumpe a los demás cuando están hablando	0	1	2	3
20. Dice "por favor" y "gracias"	0	1	2	3
21. Rehúye hacer actividades en grupo	0	1	2	3
22. Se adapta bien a los cambios en sus rutinas	0	1	2	3
23. Culpa a los demás	0	1	2	3

24. Su atención abarca un campo reducido	0	1	2	3
25. No puede esperar a que llegue su turno	0	1	2	3
26. Contesta cuando le hablan	0	1	2	3
27. Es tímido con otros niños	0	1	2	3
28. Amenaza con hacer daño a los demás	0	1	2	3
29. Llama la atención cuando hay visitas	0	1	2	3
30. Empieza las conversaciones de forma adecuada	0	1	2	3
31. Evita a los otros chicos	0	1	2	3
32. Cuando está viendo una película no para quieto	0	1	2	3
33. Se adapta bien a sus nuevos profesores y cuidadores	0	1	2	3
34. Coacciona e intimida a otros	0	1	2	3
35. Se desanima enseguida cuando tiene que aprender algo nuevo	0	1	2	3
36. Necesita que se le preste una atención excesiva	0	1	2	3
37. Elogia o felicita a otras personas	0	1	2	3
38. Le dan miedo las personas que no conoce	0	1	2	3
39. Experimenta cosas nuevas	0	1	2	3
40. Pega a otros niños	0	1	2	3
41. Le cuesta concentrarse	0	1	2	3
42. Es excesivamente activo	0	1	2	3
43. Se ofrece voluntario para ayudar	0	1	2	3
44. Se niega a hablar	0	1	2	3
45. Le gusta explorar nuevos lugares	0	1	2	3
46. Insulta a otros niños	0	1	2	3
47. Pide ayuda educadamente	0	1	2	3
48. Los demás niños lo eligen el último en los juegos	0	1	2	3
49. Habla demasiado alto	0	1	2	3
50. Se asusta cuando le dejan en una nueva situación sin sus padres o cuidadores	0	1	2	3
51. Responde con impertinencia a sus profesores	0	1	2	3
52. Se desanima enseguida	0	1	2	3
53. Molesta a otros cuando están trabajando	0	1	2	3
54. Sonríe a los demás	0	1	2	3

55. Empieza con facilidad conversaciones con personas que no conoce.	0	1	2	3
56. Se ríe	0	1	2	3
57. Se burla de los demás	0	1	2	3
58. Se olvida de las cosas	0	1	2	3
59. Se levanta de la mesa durante las comidas	0	1	2	3
60. Anima a los demás	0	1	2	3
61. Es tímido ante los adultos	0	1	2	3
62. Actúa con deportividad	0	1	2	3
63. Trata a los demás de forma dominante	0	1	2	3
64. Grita	0	1	2	3
65. Felicita a los demás cuando algo les sale bien	0	1	2	3
66. Juega solo	0	1	2	3
67. Ayuda a otros niños	0	1	2	3
68. Juguetea mientras está comiendo	0	1	2	3
69. Le gusta conocer personas nuevas	0	1	2	3
70. Se aburre y se cansa enseguida de lo que está haciendo	0	1	2	3
71. Actúa siguiendo el primer impulso que se le ocurre	0	1	2	3
72. Se coloca en lugares donde se le vea poco y llame poco la atención	0	1	2	3
73. Muestra interés por lo que les pasa a los demás	0	1	2	3

**FIN DE LA PRUEBA. POR FAVOR, COMPRUEBE QUE HA
CONTESTADO A TODAS LAS FRASES**