



Universidad de Concepción  
Facultad de Humanidades y Arte  
Programa de Doctorado en Lingüística

**AJUSTES FONÉTICO-FONOLÓGICOS EN NIÑOS(AS)  
DE HABLA NORMAL ENTRE 3 A 4 AÑOS Y 4 A 5 AÑOS  
(TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR EN  
LINGÜÍSTICA)**



Hernán Mauricio León Valdés

CONCEPCIÓN-CHILE

2012

Profesor Guía: Dr. Jaime Soto Barba

Dpto. de Español, Facultad de Humanidades y Arte

## INDICE

1. Introducción	4
2. Marco teórico	8
2.1 El sistema fonológico	10
2.2 Los rasgos y el fonema	17
2.3 Estructura de la sílaba	19
2.4 Discrepancias fonético-fonológicas entre lo planificado y lo producido: la fonología natural	25
2.5 Investigación fonético-fonológica panhispánica sobre el desempeño fonético-fonológico infantil	30
2.6 La pauta para clasificar los ajustes fonético-fonológicos	40
3. Hipótesis y objetivos de la investigación	44
3.1 Hipótesis de trabajo	44
3.2 Objetivos	44
4. Metodología	45
4.1. Variables del estudio	45
4.2. Paradigma y diseño de la investigación	45
4.3 Caracterización de la muestra	45
4.4 Acceso a los sujetos	49
4.5 El proceso de selección de los informantes y las pruebas aplicadas	49
4.6 La obtención y grabación del corpus	54
4.7 Aplicación de la pauta CLAFF	55
4.8 Parámetros de la pauta CLAFF	56
4.9 Análisis de los datos	59
5. Presentación y análisis de los resultados	62



5.1 Resultados de los AFF realizados sobre los rasgos	62
5.2. Resultados de los AFF efectuados sobre la estructura silábica	65
5.3 Análisis de la diversidad de tipos de AFF utilizados por los informantes (muestra total)	68
5.4 Comparación de las tendencias generales de ambos grupos de niños(as) para los AFF que actúan sobre los rasgos y sobre la estructura silábica	69
5.5 Resultados de la aplicación del índice de ajustes por palabra (IAP)	74
5.6 Comportamiento de los AFF utilizados sobre los rasgos en ambos grupos de niños(as)	77
5.7 Comportamiento de los AFF utilizados sobre la estructura silábica en ambos grupos de niños(as)	79
5.8 Comportamiento de los AFF sobre los diferentes fonemas	80
5.9 Fonemas consonánticos más afectados por AFF	84
5.9.1 AFF al fonema /r/	85
5.9.2 AFF al fonema /l/	87
5.9.3 AFF al fonema /r/	88
5.9.4 AFF al fonema /s/	90
5.9.5 AFF al fonema /d/	92
5.10 Constituyentes silábicos (CS) afectados por los AFF en ambos grupos de niños(as)	93
5.11 Fonema y CS	95
6. Conclusiones	98
7. Proyecciones	102
8. Referencias bibliográficas	104
9. Anexos	112



## 1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje oral constituye uno de los aspectos esenciales del desarrollo de todo niño(a), el cual, una vez adquirido, se instala como uno de los instrumentos que permiten la conexión de la persona con el entorno, tanto desde una perspectiva receptiva como expresiva. Como instrumento receptivo, facilita la entrada de contenidos comunicativos a la esfera cognitiva y desde la perspectiva expresiva se establece como un medio, a través del cual el individuo puede influir sobre el entorno y transmitir sus pensamientos acerca de los diversos aspectos que configuran su mundo en el ámbito intelectual, emocional, social, etc.

La adquisición progresiva de las habilidades comunicativas lingüísticas interactuará constantemente con el desarrollo de otras habilidades, en un “diálogo” en el cual se producen mutuos aportes, como ocurre entre el lenguaje y el pensamiento, o como ocurre con las interacciones entre el uso del lenguaje y ciertas habilidades sociales.

Los fenómenos descritos involucran competencias lingüísticas situadas en los diferentes niveles de la lengua, en relación con cada uno de los cuales se podría desarrollar extensas exposiciones que dieran cuenta acerca de cómo estos aspectos específicos de la lengua invaden y nutren las diversas esferas del desarrollo humano.

Tal es la importancia de estas habilidades en el desarrollo integral de la persona, que, en los últimos años, se han diseñado políticas gubernamentales de salud y de educación cuyo propósito es asegurar la adecuada evolución en dichas áreas. Para concretar estas iniciativas, se han implementado acciones planificadas, como la inclusión en el control preventivo de niños(as), que se efectúa en consultorios de atención primaria (CESFAM). En estos centros de atención de salud, se realizan

evaluaciones psicomotoras que consideran, por protocolo, una evaluación general de lenguaje infantil por parte de enfermeras. En ellos, además, recientemente se han incluido fonoaudiólogos, quienes mediante programas especiales de estimulación, atienden a los niños(as) detectados con bajo nivel de desarrollo lingüístico.

Por otra parte, en el ámbito educativo, se aprecia de manera sostenida y generalizada la permanente incorporación de la estimulación del lenguaje en los planes y programas de la enseñanza regular preescolar, a partir de los niveles de inicio de la escolaridad infantil.

Precisamente, es en relación con determinadas destrezas vinculadas con el aprendizaje escolar en las cuales encontramos algunas áreas de especial interés donde se cristaliza la necesidad de poseer habilidades verbales que sirvan de base para la adquisición de otras destrezas más complejas. Por ejemplo, el dominio de los procesos de lectoescritura, las expectativas de acceder a una educación bilingüe y el desarrollo de competencias discursivas, sin duda, constituyen algunas de estas destrezas en las cuales se pone de relieve lo imprescindible de un buen desarrollo lingüístico. Si bien toda la lengua está al servicio de estas habilidades, no es menos cierto que, en estos casos, resulta fundamental el papel del desempeño fonético-fonológico. Desgraciadamente, en Chile, no se aprecia equilibrio entre las necesidades relevantes descritas y la investigación de este nivel lingüístico, sobre todo en las etapas iniciales de comportamiento oral, en las que existe acuerdo sobre la importancia de su manejo para garantizar el éxito de las tareas enumeradas anteriormente.

En general, la investigación de las características fonético-fonológicas que se manifiestan en los niños(as) ha sido objeto de numerosos y diversos trabajos. Algunos desde perspectivas teóricas, otros con un enfoque aplicado. Existen los estudios que

buscan establecer principios inherentes de este subsistema y los que investigan acerca de sus relaciones con otras áreas del conocimiento. Están aquellos que se centran en su adquisición y los que se preocupan de los procesos que fundamentan su desempeño. Todo el acervo de conocimiento generado por la labor investigativa constituye un punto de partida para realizar este trabajo y las carencias detectadas la motivación por intentar aportar en la descripción más acuciosa de las manifestaciones sonoras infantiles.

Esta tesis doctoral estudia el habla de niños(as) normales, intentando profundizar en los procesos involucrados en la tarea fonético-fonológica. Para ello, utiliza un abordaje que incorpora elementos clásicos de la fonética y la fonología, acompañados de una metodología descriptiva que se ha construido con el propósito de desentrañar, desde los hechos fonéticos, los datos que permitan establecer explicaciones fonológicas para las particularidades de las manifestaciones orales infantiles.

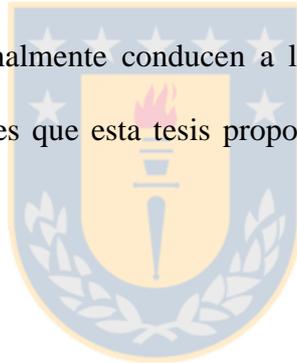
El texto comienza por entregar un marco conceptual que da cuenta de las nociones del sistema fonológico, de los fonemas y rasgos, así como también de la estructura silábica. De acuerdo con los términos enunciados, se analizan las diferencias observadas entre la producción infantil y la del adulto. Luego se visitan diversas fuentes bibliográficas que permiten definir el contexto panhispanico y nacional de los estudios fonético-fonológicos en niños(as), con énfasis en las metodologías utilizadas y los hallazgos de investigadores, principalmente, chilenos. Se concluye este marco teórico fundamentando el concepto de ajuste fonético-fonológico y la pauta que orienta su clasificación.

A continuación, esta tesis expone las hipótesis y objetivos de la investigación, para luego describir detalladamente los pasos seguidos para verificar dichas hipótesis y cumplir los objetivos planteados. Se caracteriza la muestra del estudio y se presentan los

instrumentos utilizados para seleccionar a los informantes. Se precisa cómo se determinó el corpus del cual se extraen los datos fonético-fonológicos para el posterior análisis.

Avanzando en la presentación de esta investigación, el lector encontrará una exposición y un análisis detallados de los datos resultantes, los cuales se organizan primero desde una perspectiva general, en la que se describen las principales tendencias que son tratadas estadísticamente. Seguidamente, se procede a un análisis más detallado de los resultados, profundizando aspectos específicos, a partir de los datos determinados en la primera parte del estudio.

Como paso siguiente se dan a conocer las conclusiones establecidas luego del análisis presentado, las que finalmente conducen a la determinación de las posibles líneas de investigación y aportes que esta tesis proporciona, así como sus principales proyecciones.



## 2. MARCO TEÓRICO

Es ampliamente conocido por todos que la producción del lenguaje oral infantil presenta diferencias fonético-fonológicas de carácter cualitativo y cuantitativo en relación con la producción adulta. La peculiaridad de este comportamiento oral llama poderosamente la atención y origina una serie de hechos lingüísticos que, incluso, forman parte de la expresión lingüística cotidiana en el hablante adulto dentro del círculo familiar y social. Ejemplo de ello lo constituyen los hipocorísticos, reducciones, alargamientos y otros tipos de enunciados que, muchas veces, pueden incorporarse a la expresión habitual del grupo familiar del niño(a) que produjo aquella palabra diferente, como manifestación de su desarrollo fonético-fonológico.

En estas producciones infantiles, que suelen adoptar formas bastante más complejas que las palabras que pretenden reproducir, los adultos creen reconocer “errores”. Dichos cambios no son, realmente, equivocaciones; se trata de manifestaciones de la creatividad de un sistema fonético-fonológico en desarrollo, aún sin posibilidades de lograr los patrones del habla adulta, y expresados tal como el niño(a) los percibe auditivamente a partir de la enunciación oral de quienes lo circundan.

A dichos cambios, la fonología natural los ha llamado procesos fonológicos de simplificación (PFS) (Ingram, 1983). Como resultado de estas simplificaciones, se puede apreciar el habla típicamente infantil, en la cual es posible advertir manifestaciones constantes, muchas veces difíciles de percibir por no corresponder a la forma sonora del habla adulta. Otras veces, modificaciones similares a las que se manifiestan en el habla infantil presentan similitudes con los cambios fonético-

fonológicos que se producen diacrónicamente en la evolución de las lenguas, en los préstamos de una lengua a otra, etc.

Los PFS corresponden a manifestaciones sistémicas, propias de cualquier lengua, presentes en edades muy precoces. De modo subyacente a estas formas, encontramos fenómenos relacionados con hechos fonéticos que reflejan actividad en el nivel de los rasgos fonológicos. Esta información ha sido utilizada extensamente en estudios de lingüística, aplicada a los trastornos de la comunicación oral infantil, explicando manifestaciones fonológicas en términos de persistencia anormal de ciertos PFS en el desarrollo lingüístico, así como de aparición de procesos atípicos que dificultan significativamente la inteligibilidad del habla infantil (Pavez, 1995).

La presente investigación se propone abordar el estudio del habla infantil considerando, en primer lugar, un análisis profundo y completo de las manifestaciones fonéticas detectadas en los niños observados y, en segundo lugar, una explicación de los fenómenos fonéticos basada en el funcionamiento del sistema fonológico infantil. Para alcanzar este fin, se ha diseñado un procedimiento que permite primero describir y luego clasificar las producciones infantiles que no logran equiparar las palabras modelo del habla adulta, a partir de la identificación de las características fonéticas esenciales de los segmentos producidos, así como de la fonotaxis de las sílabas contenidas en las palabras producidas. Dicho de otro modo, en la confección de este procedimiento, se ha recurrido a la identificación de los rasgos fonológicos implicados en las modificaciones fonéticas que se manifiestan y a la descripción de los procesos que afectan la estructura silábica.

En este enfoque, se han rescatado elementos de la fonología clásica, en un intento por utilizar elementos teóricos frecuentemente considerados en el ámbito de las

aplicaciones de la fonología y la fonética al estudio de las alteraciones del lenguaje infantil. Con ello, se espera que esta investigación aporte, específicamente, en este caso, a la fonoaudiología y a otras disciplinas de orientación clínica preocupadas, de la producción oral de los niños(as). Teniendo en mente las consideraciones anteriores, se diseñó un procedimiento para observar los ajustes fonético-fonológicos del habla infantil, esto es, la pauta CLAFF (Soto-Barba et al., 2011a), cuya aplicación permite describir y clasificar cuantitativa y cualitativamente las producciones fonético-fonológicas de niños(as) que se manifiestan en su expresividad lingüística.

## **2.1 Manifestaciones de sistematicidad en el habla infantil**

La ocurrencia de modificaciones en el habla infantil, con respecto a los modelos proporcionados por el adulto, se enmarcan, por lo general, entre las posibilidades siguientes: cambios a uno o más rasgos fonéticos de los fonemas de las palabras o cambios en la estructura de una o más de las sílabas de la palabra.

Estas modificaciones responden a la actividad del sistema fonológico de un niño(a) en pleno desarrollo de sus habilidades verbales, tanto fonético-fonológicas como de los otros niveles de la lengua, en paralelo con la evolución de sus funciones cognitivas. Dicha actividad se relaciona con la intención del niño(a) de dar respuestas a las exigencias verbales que el contexto comunicativo le impone. De hecho, la aparición de estas producciones fonético-fonológicas diferentes debería ser considerada como evidencia de la existencia de un sistema fonológico que planifica producciones acordes a sus posibilidades, las que por supuesto se encuentran en permanente evolución dentro de los primeros años del desarrollo oral infantil. No pueden ser interpretadas, entonces, como *errores* del habla infantil, como es frecuente encontrar en el sentir de la

comunidad, en general, o incluso en la teoría lingüística. Dicha noción se observó durante algunas décadas en los trabajos de fonólogos que hablaban en sus textos de “los errores que cometen los niños” (Hyman, 1981: 38), y hasta investigadores contemporáneos, bajo concepciones teóricas recientes, se refieren a los “errores comunes del habla infantil” (China, 2004: 28). Tales comentarios hacen referencia a las producciones infantiles que no logran equiparar de modo fonético-fonológico las palabras del adulto.

Como ya se ha hecho alusión anteriormente, la fonología natural plantea que, en las producciones infantiles, subyacen procesos fonológicos que mediante sustituciones, asimilaciones y cambios en la estructura silábica permiten al niño(a) dar cuenta de la producción de las palabras, acorde a los recursos disponibles en su sistema fonológico en la etapa de desarrollo que le corresponde (Stampe, 1969; Ingram, 1983; Pavez, 1995). De acuerdo con este modelo, un PFS realizado suele entregar la producción de una palabra que, en su forma, presenta menor longitud que el enunciado modelo o en la que se sustituyen o modifican los fonemas que todavía no han sido adquiridos.

Sin embargo, esta simplificación podría ser solo aparente desde la perspectiva del real procesamiento fonético-fonológico requerido y, por lo mismo, conducir a malas interpretaciones. Una muestra de ello corresponde al caso de las asimilaciones, en las que, al determinar el PFS realizado por un niño, el procedimiento no establece claramente qué rasgos fonológicos han sido afectados, por lo cual es perfectamente posible que tal asimilación, en realidad, no esté simplificando el procesamiento fonético-fonológico. Por ejemplo, la sonorización y el cambio de modo y zona de articulación de /f/, en /pro.[ð]e.'so.ra/ por /pro.[f]e.'so.ra/, evidencia mucha mayor complejidad (menos simple) que la sonorización de /s/ en /'de[z].de/ por /'de[s].de/, si

bien ambas manifestaciones fonético-fonológicas pueden ser identificadas como asimilaciones, siguiendo los criterios de fonología natural.

Al parecer, tanto la noción de que los niños(as) se equivocan al hablar como la idea de que al producir sonidos requieren mecanismos que simplifiquen el trabajo en el sistema fonológico, provienen de la concepción de que los niños(as) poseen un sistema fonológico deficiente. Pero, al parecer, los niños(as) presentan un sistema que, si bien puede evidenciar el manejo de un repertorio de fonemas reducido o una fonotaxis más simple, funciona igualmente estableciendo clases y relaciones que determinan un orden entre sus elementos, en el mismo sentido planteado por Trubetzkoy (1939). Igualmente, evidencia el manejo de reglas combinatorias que orientarán las características de la cadena del habla. En definitiva, se trata de un sistema diferente al del adulto; pero no inferior o deficiente. En otros términos, al observar los sistemas fonológicos de diferentes lenguas, como por ejemplo, el de las vocales del español, se aprecia que cuenta con un sistema que organiza 5 fonemas vocálicos a partir de los rasgos de abertura y localización; en el francés, en cambio, contabilizamos 11 vocales y 4 variantes, en el que la organización de sus elementos incorpora rasgos como la labialización y la nasalización. Considerando lo expuesto, sería incorrecto afirmar que el francés o el español poseen sistemas fonológicos mejores o peores, o que el del español resulta incompleto, pese a mostrar importantes diferencias y un notable menor número de fonemas vocálicos.

En relación con el habla infantil, el hecho de que las producciones supuestamente erróneas o simplificadas presenten similitudes en los niños(as) de una misma edad en la misma lengua indica el trasfondo sistémico de las mismas. Si un niño(a) no logra la producción de una determinada palabra, porque no tiene aún en su repertorio fonético-fonológico un determinado segmento o, porque no ha incorporado

alguna estrategia fonotáctica, la producción obtenida será diferente, tan diferente como su sistema lo permita. De todas formas, podremos observar constantes en las demás producciones de aquel niño(a), así como tendencias similares al compararlas con las producciones de otros niños(as) en su misma etapa del desarrollo fonético-fonológico.

Así, las similitudes o constantes en las producciones de diferentes hablantes infantiles antes mencionadas se deben, tal como se ha venido señalando, a la actividad de un sistema fonológico que, según Trubetzkoy, está constituido por relaciones entre clases de fonemas y sus rasgos.

La idea de que el sistema fonológico está constituido por unidades, las cuales ocupan un determinado lugar en el sistema de acuerdo a su función en el mismo sistema, corresponde al llamado estructuralismo funcional. La diferenciación de los elementos constituyentes del sistema está dada por las oposiciones que estos establecen con los demás elementos del sistema. Se dice que aquellos que permiten diferenciar el significado de una palabra están en oposición distintiva y se denominan fonemas (Trubetzkoy, 1939). Cada fonema contiene un número determinado de rasgos o características que lo describen, los cuales le permiten establecer tanto las oposiciones que lo definen como las relaciones que el fonema establece y, por lo tanto, su ubicación en el sistema fonológico. Estos rasgos, para el estructuralismo, eran de carácter exclusivamente fonético; aquellos rasgos comunes a dos segmentos en oposición constituyen la denominada base de comparación.

Si bien el fonema es la unidad fonológica mínima de una palabra, al conformar un enunciado, estas unidades no funcionan por simple acoplamiento. También es importante, en la significación final de la palabra, la estructura fónica total de la misma, que constituiría su forma sonora, y los fonemas, que serían las marcas distintivas que

nos permiten diferenciar una palabra de otra. En relación con la realización de un fonema, Trubetzkoy (1939) señala que, en todo acto de habla, las características pertinentes de un fonema suelen encontrarse acompañadas de otras no pertinentes, no pertenecientes al fonema. Dado que un fonema determinado solo posee las características que le son pertinentes en un determinado sistema fonológico, entonces el sonido concreto existente en la cadena del habla solo corresponderá a un símbolo material del fonema y el conjunto de características sonoras presentes en un punto de la palabra corresponderá a un sonido del habla. Se desprende de lo anterior que un fonema puede ser realizado por diferentes sonidos del habla, en los que se suman, a las características pertinentes, otras no pertinentes, constituyendo variantes fonéticas.

Para este autor de principios de siglo anterior, la forma en que los fonemas interactúan, o más bien el cómo los rasgos de los fonemas contrastan distintivamente, es el factor que determina la estructura del sistema. Así, al estudiar las oposiciones entre los fonemas del sistema, podemos distinguir entre

- a) oposiciones bilaterales, multilaterales, proporcionales y aisladas;
- b) oposiciones privativas, graduales y equipolentes, y
- c) oposiciones constantes y neutralizables.

Al establecer esta clasificación, se está considerando la relación que se produce entre los miembros de la oposición, tanto como la relación que la oposición mantiene con otras oposiciones del sistema. En las oposiciones del tipo a), encontramos en primer lugar a las bilaterales. En ellas, el conjunto de rasgos comunes o base de comparación entre los dos miembros de una oposición es propiedad solo de los miembros de la oposición y no es posible encontrarla en ningún otro miembro del sistema. En el caso de las oposiciones multilaterales, la base de comparación no es exclusiva de los fonemas en

oposición, sino que aparece también en otros miembros del sistema. Este tipo de oposiciones, obviamente, son más numerosas que las oposiciones bilaterales. A su vez, al interior de las oposiciones multilaterales, se diferencian las oposiciones homogéneas de las heterogéneas. En las multilaterales homogéneas, los miembros de la oposición pueden ser considerados como los extremos de una cadena de oposiciones bilaterales.

En segundo lugar, y siempre entre las oposiciones del tipo a), las oposiciones proporcionales y aisladas se distinguen indicando si la relación entre sus miembros es o no semejante a la relación que establecen los miembros de otras oposiciones del sistema. Se denominan proporcionales cuando la oposición forma parte de un grupo de oposiciones de características semejantes a otras del sistema y aisladas cuando no existe otra oposición semejante en el sistema. En los sistemas fonológicos, las oposiciones proporcionales son, generalmente, numerosas y las aisladas, escasas.

El hecho de que tanto las oposiciones multilaterales como las proporcionales sean más frecuentes resulta significativo, por cuanto es uno de los fenómenos que condicionan la regularidad y la aparición de constantes sistémicas. Esto es observable entre clases de fonemas, tanto dentro de un sistema como al comparar entre sistemas fonológicos de diferentes lenguas. Por cierto, el análisis sistemático de las producciones fonético-fonológicas del habla infantil puede realizarse de modo más certero y completo si se recurre a estas ideas.

Al analizar las oposiciones del tipo b), se aprecia que el criterio para su clasificación es el tipo de relación que se establece entre los miembros de la oposición. En primer lugar, podemos reconocer las llamadas oposiciones privativas, en la que los miembros que la constituyen se diferencian por mostrar la presencia o la ausencia de una característica pertinente o marca; el miembro que presenta la característica se

denomina miembro marcado y el que tiene ausencia de ella, miembro no marcado. En segundo lugar, en este grupo, encontramos las oposiciones graduales, que son aquellas en que la diferencia entre los miembros queda determinada por la expresión de una misma característica en diferente grado, como la abertura vocálica del español. En tal oposición, habrá un miembro extremo, que presenta un grado mínimo o máximo de manifestación y un miembro medio. Finalmente, las oposiciones equipolentes no presentan ni ausencia, ni presencia, ni tampoco manifestaciones graduales de una característica; sino, más bien, equivalencias lógicas en los contrastes establecidos. Es decir, no sería posible que un miembro de la oposición posea una marca (rasgo) que no posea el otro.

Finalizando la visión estructuralista y funcionalista del fundador de la Escuela de Praga, se distinguen las oposiciones del tipo c). En este caso, el criterio para clasificarlas consiste en determinar si la oposición se mantiene o es susceptible de desaparecer bajo determinadas circunstancias fonético-fonológicas. Entre ellas, se encuentran, en primer lugar, las oposiciones constantes, que corresponden a aquellas que se manifiestan en todo contexto fonético, apareciendo siempre con carácter distintivo. Este tipo de oposición es percibido claramente por el hablante, aun por aquellos sin conocimiento fonético. En segundo lugar, observamos las oposiciones neutralizables, que corresponden a aquellas en que participan dos fonemas y que, en la mayoría de sus apariciones, establecen una oposición distintiva. Sin embargo, en contextos o posiciones determinadas se neutralizan, es decir, dejan de oponerse distintivamente. La conciencia de estas oposiciones por parte de los hablantes es escasa, incluso en aquellas donde efectivamente están en oposición distintiva. Cuando ocurre una neutralización, uno de los dos fonemas representará a ambos segmentos, al que se lo

ha denominado archifonema, cuya base de comparación corresponderá al conjunto de rasgos compartidos de ambos fonemas.

## **2.2 El fonema y los rasgos**

Como se pudo apreciar, al describir el sistema fonético-fonológico y sus características, la noción de rasgo cobra relevancia fundamental, por lo que resulta necesario profundizar en este concepto. En este aspecto, la labor de Jakobson resulta esencial, en cuanto a la definición y la capacidad operativa del concepto de rasgo, trabajo que mantiene vigencia hasta el día de hoy. Este aporte, con el establecimiento de los valores binarios de los rasgos y la confección de matrices de rasgos, sienta las bases para los postulados de la fonología generativa; de la que, a su vez, surgen muchas de las teorías fonológicas de las últimas décadas y de la actualidad, como, por ejemplo, la fonología natural, comentada anteriormente.

Jakobson y Halle (1973) proponen un análisis profundo acerca de los rasgos fonético-fonológicos, describiendo su naturaleza, estructura y tipología. Para ellos, en el análisis lingüístico, luego de la segmentación morfológica, que corresponde a la última división en unidades capaces de contener información semántica, sigue la segmentación fonológica que separa los fonemas. Los fonemas, a su vez, corresponden a aquellas unidades mínimas capaces de producir cambios en el significado. Sin embargo, los autores nos señalan que el análisis no debe finalizar allí, pues, al interior de los fonemas, y en un plano fonológico profundo, podemos encontrar los rasgos distintivos. Estos corresponden “a las unidades simples y complejas cuya función consiste tan sólo en diferenciar, agrupar, delimitar...” las unidades significativas (Jakobson y Halle, 1973:11). Estos rasgos diferenciadores aluden a características acústicas y articulatorias

asociadas al fonema, las que suelen indicar, al establecer una oposición, cualidades polares o binarias, existentes o inexistentes en el fonema y su par. Por ejemplo, agudas frente a graves, sordas frente a sonoras, etc. Estos rasgos pueden contrastar o pueden oponerse. Así, al estar en relación de contigüidad, contrastan haciendo evidentes las diferencias perceptivas entre dos fonemas dentro de una palabra, como por ejemplo, el contraste oral/nasal entre /a/ y /m/ en /'a.mo/. Por otra parte, dos rasgos actuarán distintivamente cuando, en una oposición, establezcan una diferencia con el par mínimo correspondiente, cambiando el sentido o significado de la palabra al efectuar el cambio por uno u otro miembro de este par mínimo; como ocurre en el caso de /p/ y /b/ en la oposición /'pe.so/ y /'be.so/. De este modo, tanto contraste como oposición serían diferentes formas de expresión de la polaridad de los rasgos.

Un aspecto interesante, planteado por Jakobson y Halle (1973), es la visión del sistema fonológico comprendido como la totalidad de los rasgos necesarios, agrupados en haces que conformarían los diferentes fonemas; más las reglas para obtener las diferentes combinaciones. Cuando un hablante/oyente de una lengua escucha una palabra, aun no habiéndola escuchado antes, solo podrá percibirla correctamente y reproducirla después si esta posee fonemas o haces de rasgos combinados según las reglas del sistema. Si una palabra escuchada no posee rasgos pertenecientes al sistema o bien estos han sido combinados según otras reglas, dicha palabra no podrá ser “aprehendida” adecuadamente por este hablante/oyente, quien al percibirla o articularla recurrirá a los rasgos y posibilidades de combinación disponibles en su sistema. Esto motivará la introducción de modificaciones en la palabra, cuyas variaciones reflejarán las reales posibilidades del sistema para producirla.

El fenómeno antes descrito se manifiesta con claridad durante la adquisición fonológica infantil. Los niños(as), frecuentemente, al intentar la producción de una

palabra que posee rasgos o combinaciones que no han sido introducidos en su sistema también intentan efectuar producciones de acuerdo a lo que su sistema les permite. Para ello, recurren al repertorio y a las reglas combinatorias hasta ese momento adquiridas.

La información que el sistema fonológico contiene en cuanto a rasgos, con frecuencia no es explicitada en su totalidad en el habla coloquial. Es decir, según el contexto y la situación, no siempre articulamos el sonido correspondiente a un fonema asegurándonos de que estén presentes todos los rasgos del haz que lo constituye. Sin embargo, el hablante/oyente puede perceptualmente, a partir de fragmentos o secuencias parciales del habla, anticipar, deducir o completar los rasgos faltantes, asegurando de esta forma la comprensión.

Por lo expuesto, debe tenerse presente que en un estudio de habla coloquial, como el tipo de habla considerado en esta tesis, si bien, en un niño(a), no lograremos observar un despliegue de todo el desempeño fonético-fonológico que es capaz de producir, sí obtendremos información genuina acerca de las estrategias fonético-fonológicas que el hablante pone en juego en una situación comunicativa relativamente cercana al habla espontánea. A la inversa, en situaciones de estudio no espontáneas, es posible diseñar actividades que eliciten emisiones que abarquen más ampliamente las estrategias del sistema; pero que no necesariamente corresponderán al desempeño fonético-fonológico observable en forma natural o espontánea.

### **2.3 Estructura de la sílaba**

El manejo de los rasgos que dan forma a los segmentos de una lengua, agrupados como haces constituye solo la partida del proceso. Estos grupos de rasgos se combinarán para generar unidades mayores, una de las cuales, la sílaba, resulta ser una

unidad básica en la construcción de la palabra. Las posibilidades de utilizar distintas combinaciones de segmentos al interior de una sílaba se adquieren progresivamente durante el curso del desarrollo fonético-fonológico infantil, tal como ocurre con los segmentos en forma aislada.

Diversas teorías fonológicas han tratado el tema de la sílaba. Según señala D’Introno et al. (1995), no se definió una entidad silábica en el modelo planteado en la fonología generativa (SPE), “aunque sí existe el rasgo [silábico] que permite distinguir, por ejemplo, las vocales de las consonantes. La razón de ello consiste en que la sílaba no presenta una verdadera expresión fonética, una correlación fonética directa. No es un sonido, sino una entidad abstracta de la organización prosódica. Pero en los años 70, gracias también a la llegada de la fonología segmental, se empieza a reconocer la sílaba como entidad prosódica, lo que ha permitido entender mejor ciertos procesos fonológicos” (D’Introno et al., 1995:384.).

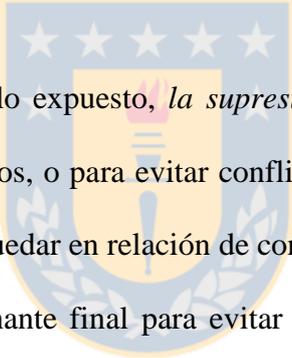
Núñez y Morales (1999), por su parte, definen la sílaba como “un conjunto de segmentos agrupados en torno a un núcleo”, este núcleo será una vocal, la que además poseerá la característica de ser el segmento de mayor valor de sonoridad en el interior de la sílaba. Para ellos, la sílaba tendría un carácter fonológico y plantean que establecer su existencia desde una perspectiva puramente fonética es muy difícil. Resulta interesante conocer la escala de sonoridad presentada, mediante la cual los autores explican la conformación de la estructura de una sílaba. El mayor valor de sonoridad es poseído siempre por una vocal, la que generalmente ocupa el centro de la sílaba, en torno a la cual se organiza el resto de los elementos, ubicándose ya sea a su derecha o a su izquierda. Al alejarse del núcleo, los demás segmentos de la sílaba disminuyen progresivamente su sonoridad. A la vocal, le siguen en sonoridad, con un descenso gradual, las semivocales/semiconsonantes (glides), luego las líquidas, posteriormente

las nasales y finalmente las obstruyentes. Los elementos constituyentes de la sílaba se organizan al interior de la misma generando dos subestructuras básicas: el ataque al inicio de la sílaba y la rima a continuación. El ataque está constituido por consonantes y puede ser del tipo simple, cuando incluye una consonante, o de tipo complejo, cuando comprende más de una consonante. El español limita la existencia de grupos en ataque solo para oclusivos (exceptuando /d/) y /f/ seguidos de los fonemas líquidos /r/ o /l/. La rima continúa al ataque e incluye el núcleo o elemento central de la sílaba, el que puede o no ir seguido de un último elemento denominado coda. En español, el núcleo corresponderá invariablemente a una vocal, mientras que para la coda las posibilidades son amplias y variarán según esta se ubique en interior o en final de palabra.

La importancia de la sílaba como entidad fonológica motiva corrientes de estudio fonético-fonológicas desde esta perspectiva, e incluso teorías explicativas de los fenómenos fonológicos como la teoría CV (consonante-vocal) (D'Introno et al., 1995). La noción de sílaba es la que permite dar cuenta de muchos contrastes fonéticos, por ejemplo, los que se manifiestan en consonantes a inicio o a final de sílaba. Así, fenómenos como asimilación y neutralización se producen en posición final de sílaba, y de elisión, mayoritariamente, también en esta posición. Por último, la sílaba puede dar cuenta de ciertas restricciones fonotácticas, como las de los grupos consonánticos según aparezcan a comienzo de sílaba o a final de sílaba. En otras palabras, “si la noción de sílaba no forma parte de la fonología, la explicación de estos procesos se hace prácticamente imposible” (D'Introno et al 1995: 384).

Acerca de las manifestaciones de fenómenos que afectan a la sílaba, Schane (1979), desde una perspectiva generativa, se refiere a aquellos procesos fonológicos de estructura silábica que afectan la manera en que los segmentos se distribuyen en la

constitución de la sílaba. Resulta fundamental comprender que, en su gran mayoría, estos procesos se generan desde la exigencia planteada al sistema fonológico por la producción de la cadena del habla y los podemos observar en el estudio fonológico dinámico como el mismo Schane (1979) lo denomina. En este ámbito, el autor distingue cuatro posibles manifestaciones fonológicas que generan procesos de estructura silábica: la *supresión* o *inserción* de segmentos, la *unión* de segmentos, la *sustitución* de rasgos de clase mayor por otros (ejemplo: vocal por *glide*) y el *intercambio* de segmentos. La ocurrencia de estos procesos que afectan la cadena de habla, generalmente persigue la obtención de una estructura básica del tipo consonante vocal (CV), a la que el sistema intenta llegar mediante las aludidas supresiones, inserciones, etc.



Entonces, considerando lo expuesto, la *supresión* de segmentos podría ocurrir para romper grupos consonánticos, o para evitar conflictos en límite de palabras donde más de una consonante podría quedar en relación de contigüidad. El proceso fonológico, en este caso, suprime la consonante final para evitar un nuevo grupo consonántico y mantenerse dentro del ámbito de la sílaba CV. Cuando la supresión afecta a una vocal, en límite palabra, será para evitar la contigüidad con otra vocal, o al interior de la sílaba para reducir un grupo vocálico. Un caso común, en el español, es el de las llamadas contracciones que evitan la situación aludida (*a el* por *al* y *de el* por *del*), recurriendo a un cambio fonológico para resolver el problema. Igualmente, resulta interesante observar, en el lenguaje infantil, cómo las supresiones de segmentos aparecen como la respuesta del sistema fonológico ante la necesidad de producir palabras adultas en que la fonotaxis se aleja de la estructura silábica básica CV.

La *inserción* de segmentos o epéntesis ocurre cuando se encuentran en límite de palabra dos clases de rasgo semejantes, como vocal-vocal o consonante-consonante, con

lo cual se aleja la posibilidad de lograr una estructura silábica CV. En muchas lenguas, se describe este tipo de procesos en diferentes ubicaciones en la sílaba. En el lenguaje infantil, el sistema fonológico recurre a la epéntesis cuando el niño comienza sus intentos de producir más de una consonante en ataques silábicos complejos. En este caso, para el español, insertará entre ambas consonantes del ataque la misma vocal del núcleo de la sílaba (/p[e].<sup>1</sup>re.so/ por /pre.so/, etc.).

La *unión* o fusión de segmentos ocurre cuando dos segmentos contiguos son reemplazados por uno de ellos, fenómeno susceptible de expresarse tanto en consonantes como en vocales, con lo cual existe la posibilidad de observar la fusión entre vocales, entre consonantes o bien entre vocal y consonante. Una vez más, para dar cuenta de este proceso, resulta fundamental tener en mente el concepto de rasgo, pues la citada contigüidad de segmentos de la misma clase activa un proceso en el que el par de segmentos vecinos es reemplazado por uno que comparte rasgos de ambos. Este hecho se denomina coalescencia o fusión fonemática, lo que se acerca bastante a una especie de asimilación. Desde esta perspectiva, la coalescencia incluiría, en su ejecución, la acción de dos procesos, inicialmente la asimilación (de rasgos entre los dos fonemas) y posteriormente la reducción. Luego de la fusión, la sílaba se manifiesta con un segmento menos (Schane, 1979).

La *sustitución* descrita por Schane alude a cambios de un segmento por otro de otra clase mayor, como sería el caso de la sustitución de una vocal por una *glide* o, como ocurre muy extrañamente en el lenguaje infantil, un cambio de consonante por vocal. De todas formas, la sustitución de un segmento por otro de clase menor es un fenómeno ampliamente observado en el habla de los niños (as).

La manifestación del *intercambio* de segmentos, también denominado metátesis, es un proceso que, en los enunciados observados en diferentes lenguas, puede actuar como un intercambio de segmentos que podría facilitar una posterior coalescencia, la que a su vez elimina un segmento, simplificando la estructura de la sílaba. En otras ocasiones, la metátesis permite la contigüidad de segmentos que quedan luego en relación CV.

Además de los citados procesos de *supresión, inserción, unión, sustitución e intercambio*, se reconoce la existencia de modificaciones a la estructura silábica que pueden dar como resultado sílabas de mayor complejidad. Tal es el caso de procesos como el debilitamiento y el refuerzo. Ante una estructura CVCV, podemos presenciar, en algunas lenguas como el inglés, el debilitamiento de una vocal que no pertenece a la sílaba tónica. En este caso, la vocal afectada puede ser eliminada de la sílaba, permitiendo que se forme una estructura del tipo CCV, si bien ello genera una sílaba más compleja. Cuando la eliminación del segmento ocurre en el interior de la palabra, se lo denomina síncope y cuando la eliminación es al final de la palabra, se lo denomina apócope.

Si bien Schane (1979) no alude en sus planteamientos a la supresión o inserción de segmentos en el principio de la palabra, otros autores como Alba (1998), sí hacen referencia a la aféresis y a la prótesis; fenómenos, por lo demás, frecuentemente presentes en el habla infantil.

## 2.4 Discrepancias fonético-fonológicas entre lo planificado y lo producido: la fonología natural

La fonología natural (Stampe, 1969), utiliza la noción de proceso fonológico para dar explicación a las discrepancias existentes entre lo percibido y/o planificado y lo producido en el ámbito fonético-fonológico. De acuerdo con esta teoría, las discrepancias fonético-fonológicas se generan por la acción de los procesos básicos de fortalecimiento (*fortition*) y debilitación (*lenition*). En primer lugar, el fortalecimiento intenta otorgar claridad a la producción de los sonidos para lo cual se destacan las diferencias con los sonidos adyacentes. En segundo lugar, la debilitación otorga fluidez a la secuencia de sonidos haciéndolos que se asemejen a sus adyacentes, hasta igualarlos en ciertas ocasiones (Donegan y Stampe, 2009). El fortalecimiento facilita la percepción de lo hablado por parte del oyente; sin embargo, exige la pronunciación del hablante. Por el contrario, el debilitamiento facilita la pronunciación al hablante; pero podría dificultar en el oyente la percepción de lo dicho.

Si se integran las diferentes visiones teóricas revisadas hasta ahora, podría afirmarse que los procesos se relacionan con las respuestas naturales de los hablantes ante las dificultades fonéticas de la expresión oral que dependen de las características del tracto vocal y el aparato perceptual del ser humano. En general, las lenguas, por su parte, aportan diferentes reglas que condicionarán el comportamiento de los procesos, estableciéndose con ello un equilibrio entre el intento de facilitación de la producción del habla y el logro de oposiciones distintivas entre rasgos para llegar a la codificación fonético-fonológica de los significados.

En relación con el lenguaje infantil, Stampe plantea que el niño(a) está permanentemente intentando producir palabras del lenguaje adulto. Para ello, utiliza los

procesos fonológicos ya descritos, los cuales le permiten simplificar la palabra adulta poniéndola al alcance de las habilidades fonético-fonológicas de su estadio evolutivo (Stampe, 1969). Este abordaje conceptual fue la base sobre la cual Ingram (1983) desarrolla una propuesta para analizar el desempeño de niños con trastornos en el desarrollo fonológico, que se difunde ampliamente, y que es utilizada especialmente en el campo de la patología del habla y el lenguaje. En su planteamiento, Ingram señala la existencia de tres tipos de procesos que simplifican la palabra adulta para hacerla accesible a la producción del niño: a saber, procesos que afectan a la estructura silábica, procesos de asimilación entre segmentos y procesos de sustitución de segmentos.

Los procesos relativos a la estructura silábica son aquellos en que se efectúa una simplificación de la sílaba, en un intento por reducir todas las estructuras a CV. Estos procesos corresponden a los de supresión de consonantes finales, supresión de sílabas átonas, reduplicación de segmentos y reducción de grupos consonánticos.

Los procesos de asimilación corresponden a aquellos en que un sonido se asemeja o es influido por otro sonido presente en la palabra. Entre estos procesos, se mencionan los de asimilación contigua y no contigua, según si el sonido asimilado esté o no al lado del sonido que provoca la asimilación, respectivamente. De igual modo, se distinguen los procesos de asimilación progresiva y regresiva, cuando un sonido es influenciado por otro que se encuentra antes o después del sonido afectado, respectivamente. Teniendo en cuenta que los procesos de asimilación dependen de los segmentos presentes en la sílaba, tales procesos deben analizarse considerando la estructura silábica donde se manifiestan (Cf. Ingram, 1983: 42-43).

En cuanto a los procesos de sustitución, estos consideran el reemplazo de un sonido por otro. En lo planteado, se propone tener en cuenta que los procesos

fonológicos suelen afectar a clases completas de sonidos, como por ejemplo a las fricativas, nasales, sonoras, velares, etc. De este modo, se identifica los procesos señalando la clase que se ve afectada, o bien la clase afectada y aquella por la que es sustituida. Considerando lo dicho anteriormente, existen procesos de sustitución como los siguientes: oclusivización de fricativas, anteriorización, desnasalización, entre otros.

Si bien es cierto el análisis y la descripción de los fenómenos fonético-fonológicos que se realizan en esta investigación pudieran aparentemente verse notablemente influidos por la fonología natural, es importante señalar que los resultados de este trabajo muestran diferencias fundamentales si se los comparan con los obtenidos en estudios del habla infantil en los cuales se ha aplicado esta teoría. Para realizar esta demostración, téngase en cuenta el concepto de ajuste fonético-fonológico y la pauta CLAFF (Soto-Barba et al., 2011a).

En efecto, en /ma.'[p]a/ por /ma.'[m]a/, la fonología natural señalaría un proceso de asimilación, mientras que la aplicación de la pauta CLAFF indicaría que hubo un *ajuste de modo* y un *ajuste de sonoridad*; en otras palabras, en el punto en que se observa un cambio, CLAFF evidencia dos modificaciones sonoras. De manera todavía más notable, se representa la diferencia de análisis en /<sup>l</sup>ma.[m]i.ko/ por /<sup>l</sup>ma.[x]i.ko/, puesto que para la fonología natural nuevamente habría un proceso de asimilación, mientras que la aplicación de la pauta CLAFF mostraría un *ajuste de modo*, un *ajuste de sonoridad* y un *ajuste de zona con lejanía*; es decir, en tanto que en la primera mirada del fenómeno se puede advertir un cambio o modificación fonético-fonológica, desde la propuesta elaborada en el marco de esta tesis, se pueden apreciar tres ajustes fonético-fonológicos, con el agregado no menor, en una descripción fonético-fonológica muy detallada, de que la zona de articulación es lejana.

Teniendo en cuenta lo anterior, en este trabajo se ha procurado integrar teorías y enfoques diferentes, extrayendo de ellos los aportes que se han considerado más adecuados a fin de realizar una descripción cuantitativa y cualitativa de todas las manifestaciones fonético-fonológicas presentes en el habla normal infantil. De esta forma, entonces, se pudo caracterizar y definir los ajustes fonético-fonológicos, del mismo modo como se pudo establecer una metodología de clasificación de los ajustes y, con ello, describir y explicar las principales tendencias que se produjeron en este tipo de habla.

Finalmente, y a propósito del planteamiento de que los niños tienen su propio sistema en el cual operan reglas particulares observables y de los aportes realizados por Trubetzkoy, (1939) Jakobson y Halle (1973), y Schane (1979), en este punto resulta necesario indicar cómo las ideas de estos autores permiten clarificar el complejo sistema fonético-fonológico que se manifiesta en el habla infantil, acudiendo a la noción de ajuste y a la aplicación de la pauta CLAFF.

Por ello, se presentan, a continuación, algunos ejemplos reales o hipotéticos de ajustes del habla infantil, los cuales pueden ser analizados acudiendo a nociones como relaciones entre sonidos, clases de sonidos, rasgos fonético-fonológicos, estructura silábica, representaciones de superficie y subyacentes, etc; en otros términos, acudiendo a las ideas desarrolladas con anterioridad.

En /'ka.to/ por /'ga.to/, por ejemplo, se produce un AFF que involucra un rasgo fonético-fonológico (*sonoridad*). Entre el fono esperable y el efectivamente producido ([k] y [g]), se establece una oposición bilateral. Por lo mismo, el AFF pareciera ser muy simple y casi natural.

En /tʃa.to/ por /ga.to/, en cambio, el AFF involucra tres rasgos fonético-fonológicos (*sonoridad, modo y zona con lejanía*). Entre el fono esperable y el efectivamente producido ([tʃ] y [g]), se establece ahora una oposición multilateral. Es posible, por consiguiente, que este AFF se manifieste de modo más complejo precisamente por el tipo de relación más compleja que se produce entre el fono alveolopalatal africado y el velar oclusivo.

Si bien en /bo.ro/ por /go.ro/ el AFF involucra solo un rasgo fonético-fonológico (*zona con lejanía*), entre el fono esperable y el efectivamente producido ([g] y [b]), nuevamente, se establece una oposición multilateral. En este caso, sin embargo, el análisis debe considerar la vocal siguiente [o] que sucede a la consonante velar, con la cual [g] comparte el rasgo ‘posterior’, así como [b], es decir, el segmento realmente articulado, comparte el rasgo ‘labial’ presente también en [o]. Dicho sea de paso, el mismo fenómeno se manifiesta en /kuer.ta/ por /puer.ta/, /pu.ʔtʃa.ra/ por /ku.ʔtʃa.ra/, /go.mi.to/ por /bo.mi.to/. De esta forma, el ajuste puede involucrar clases de sonidos labiales y velares en relación con clases de vocales posteriores o velares, por cuanto el AFF modifica [p] por [k], [k] por [p], [b] por [g], siempre seguidas de [o] o [u].

Pero todavía más, si entre el fono esperable y el efectivamente producido no se tiene en cuenta la estructura silábica y los rasgos de los segmentos contenidos en la sílaba del enunciado en la cual se produce la modificación, existiría la tentación de considerar los tres tipos de ajustes explicados anteriormente como manifestaciones fonético-fonológicas de naturaleza similar, aunque queda en evidencia la notable diferencia entre ellos.

Por último, en la perspectiva de reafirmar la complejidad fonético-fonológica del habla infantil, así como dar cuenta de un ordenamiento interno sistemático, en el caso de /'bre.so/ por /'grue.so/, aun cuando se sigue la misma tendencia anterior de cambio de [g] por [b] y la vocal [o] mantiene las rasgos ‘posterior’ y ‘labial’ (tal como ocurría con [u]), en esta manifestación sonora, se agrega otra dificultad, cual es la eliminación del primer segmento vocálico del diptongo presente en el enunciado. Es decir, en la *superficie fonológica* solo se aprecia un AFF que afecta la estructura silábica (*síncopa*) y un AFF que afecta un segmento (*zona con lejanía*), pese a que, con esta mirada más minuciosa y detenida, es notable apreciar cómo en el sonido eliminado algo de su *representación subyacente* (el rasgo labial) queda traspuesto en el sonido modificado.

## **2.5 Investigación fonético-fonológica panhispánica sobre el desempeño fonético-fonológico infantil**

En Chile, como en otros lugares de Iberoamérica, la investigación acerca del componente fonético-fonológico del habla infantil se ha orientado a diversas temáticas, siendo la adquisición del plano fonológico una de las más investigadas. Le siguen, más recientemente, estudios relacionados con los trastornos del habla y la influencia de diversas habilidades fonológicas con el aprendizaje y el desempeño lectoescrito, entre otros. Entre los estudios peninsulares sobre adquisición, se puede mencionar una caracterización del desarrollo del lenguaje desde los tres años hasta la adolescencia, la que incluye el nivel fonológico (Portillo, 1994, citado por Ortiz-Lira y Saavedra, 2003). La autora señala que “a los 5 años termina el desarrollo fonológico y comienza el dominio de la morfología” (Portillo, 1994: 82) y luego entre los 6 y los 7 años, bajo la influencia de la instrucción escolar y el aprendizaje de la lectoescritura, el sistema

fonológico se consolida y adquiere la habilidad metalingüística denominada conciencia fonológica. Señala además que las últimas adquisiciones corresponderían a ataques complejos y algunas consonantes en posición de coda.

Otro estudio (Diez-Itza y Martínez, 2004), efectuado con una amplia muestra de niños y niñas normales, indica el comportamiento de los procesos fonológicos en el rango etario de tres a cinco años y medio de edad, con especial énfasis en las etapas tardías caracterizadas según el autor por la reducción de grupos consonánticos. Para realizar este trabajo, se utiliza la metodología propuesta por Ingram (1983) y sus resultados muestran en lo cuantitativo, en forma concordante con lo informado por el mencionado autor, una disminución progresiva en el número de procesos fonológicos utilizados por los niños(as) al aumentar la edad de los sujetos estudiados. De la misma manera, se observa que la variabilidad en el número de los procesos utilizados disminuye al avanzar la edad. Según el investigador, los cuatro años sería la edad que marca un hito en la producción del habla, en la cual ya se ha producido lo más relevante de la adquisición (Diez-Itza y Martínez, 2004).

Un referente obligatorio al estudiar el desempeño fonético-fonológico infantil en la lengua española es Laura Bosch. Sus estudios abarcan una temática extensa que van desde la adquisición fonético-fonológica hasta la proyección educativa de las habilidades fonológicas, pasando por tópicos más específicos como determinados aspectos prosódicos, la percepción auditivo verbal, el bilingüismo y los trastornos de lenguaje, entre otros (Bosch, 1983; 1987). Un aporte significativo efectuado por la autora es la propuesta de una prueba de evaluación fonológica infantil, en la que se vierte, en gran medida, su prolongada labor investigativa. Utilizando este instrumento, entrega perfiles normativos para la adquisición fonético-fonológica de la lengua española desde los 3 a los 6 años, considerando que a los 7 años, el proceso de

adquisición fonológica debería estar concluido (Bosch, 2004).

En el ámbito de esta tesis, no se pueden pasar por alto los estudios fonoaudiológicos efectuados en Brasil, cuyos investigadores, aun cuando indagan acerca de la lengua portuguesa, ejercen una gran influencia en el medio latinoamericano, incluyéndose igualmente autores iberoamericanos que han publicado en dicho país. La gran cantidad de trabajos producidos abarca un amplio espectro de tópicos; sin embargo, en lo que respecta al interés de la presente investigación, los trabajos se enfocan preferencialmente a las áreas del estudio de la conciencia fonológica y su vinculación con la lectoescritura, a la adquisición fonológica y a los trastornos que afectan el nivel fonético-fonológico.

En el área de los estudios sobre adquisición fonológica infantil, encontramos interesante información acerca del desarrollo fonético y fonológico de niños considerando sus edades y su nivel socioeconómico (Ferrante et al., 2008; Bragança, 2011), o bien, centrándose en la adquisición de determinados rasgos fonético-fonológicos (Bonatto, 2007; Cordeiro et al., 2011).

En cuanto a la investigación relacionada con conciencia fonológica, se puede observar abundante información sobre los diferentes tipos de habilidades metafonológicas, mediante las cuales se evidencia el grado de conciencia que tienen los individuos acerca de la conformación silábica así como fonemática de las palabras. Se han estudiado las relaciones entre conciencia fonológica y variables como el tipo de alfabetización, el desempeño escolar, entre otros (Dourado et al., 2005; Paes y Pessoa, 2005; Santos et al., 2008; Medeiros y Costa, 2008; Dambrowski et al. 2008; Tenorio, 2011).

En cuanto al estudio fonético-fonológico de niños y niñas con trastornos del habla, encontramos investigaciones acerca de la prevalencia de estas alteraciones (Patah

y Takiuchi, 2008), las que describen trastornos del habla en términos de utilización de procesos fonológicos y alteraciones a los rasgos articulatorios (Costa y Assencio-Ferreira, 2002). En el ámbito de la rehabilitación de los trastornos fonológicos, se analizan planteamientos terapéuticos de base fonético-fonológica en los que se utilizan diversos tipos de oposiciones de rasgos para desarrollar habilidades fonético-fonológicas (Rodríguez y Díaz, 2006; Rodríguez y León, 2007; Pagliarin y Keske-Soarez, 2007; Spíndola et al., 2007; Ceron y Keske-Soarez, 2007; Melo et al., 2011). En otras investigaciones más, se aprecia cómo determinados conceptos lingüísticos establecen relaciones entre el manejo de rasgos y la conciencia fonológica en la formulación de terapias para niños(as) con trastorno fonológico (Nunes et al., 2010).

Entre los trabajos efectuados por investigadores argentinos, difundidos en nuestro medio, encontramos una revisión de las estrategias utilizadas por niños de 1 y 2 años para la organización fonológica durante el proceso de adquisición del lenguaje, en la que se describe una transición gradual desde el balbuceo a las primeras palabras (Borzzone y Massone, 1985). En esta transición, entre otras manifestaciones, se describen sustituciones y aféresis en sucesivas emisiones de una misma palabra, la utilización de aparición de nuevos tipos silábicos como VCVCVC, CVC, VCV, y CVV. Los sonidos del habla aparecen en el mismo orden en los sujetos y antes de los dos años se evidencia el uso de armonía consonántica, sustitución y metátesis en los intentos de reproducción de palabras. Luego de los dos años, se comienza con el dominio de formas completas.

En otra línea de investigación, se han efectuado trabajos que indagan acerca de fenómenos fonético-fonológicos y lectoescritura en el niño. En este ámbito, se ha aportado sobre el papel que desempeña el procesamiento fonológico y las habilidades metafonológicas en los procesos de lectura (Signorini y Borzzone, 1992; 1996, 1999-

2000, citado por Ortiz-Lira y Saavedra, 2003 ). Siempre en Argentina, pero desde la vinculación entre las alteraciones de la comunicación oral y el desempeño escolar (Castilla, et al., 1993, citado por Ortiz-Lira y Saavedra, 2003), se estudia la forma en que los problemas de decodificación auditiva, ocasionados por patologías de oído medio, inciden en el rendimiento escolar en niños(as) de los dos primeros años de enseñanza básica. Entre las manifestaciones descritas, figuran las dificultades fonético-fonológicas y de la lectura en voz alta.

Entre los diferentes estudios vinculados con el ámbito del lenguaje infantil efectuados en nuestro país, destacan las tempranas comunicaciones efectuadas por Andrés Miersowski y otra de autor desconocido hacia fines del siglo XIX. En la primera, se desarrolla el tema de “*Las alteraciones del lenguaje i su allanamiento en las escuelas elementales*” (Miersowski, 1888, citado por Ortiz-Lira y Saavedra, 2003). En este trabajo, el autor describe y analiza diversas alteraciones del nivel fonético-fonológico que se manifiestan en diferentes actividades de tipo pedagógico. Entre otros, señala defectos de la fluidez y la articulación del habla, para luego entregar nociones de manejo al profesor de enseñanza básica. En la segunda de estas publicaciones de carácter histórico, se estudiaron diversos “vicios de articulación” para el conocimiento de profesores de lectura junto a recomendaciones de observancia de buena articulación (N.N., 1898, citado por Ortiz-Lira y Saavedra, 2003).

Posteriormente, y siempre en al ámbito nacional, no se registran publicaciones desde el ámbito fonético-fonológico referido al habla infantil, sino hasta la segunda mitad del siglo XX. Entre estos estudios, podemos observar la investigación de temáticas como la entonación, el aprendizaje de lenguas, la adquisición del lenguaje y los trastornos del lenguaje, entre otras. Los estudios relacionados con los trastornos del lenguaje son los que se han realizado más recientemente y están, en su mayoría,

orientados hacia la fonoaudiología. Esta disciplina, del área de la salud, sitúa entre sus objetos de estudio la comunicación humana y sus manifestaciones patológicas en el habla, la audición, el lenguaje y la voz.

En el área de las patologías de la comunicación oral, Caviglia et al. (1999, citado por Ortiz-Lira y Saavedra, 2003) analizan la articulación de secuencias consonánticas en un sujeto adulto, portador de deficiencia mental y con una edad mental aproximada a los 4 años de edad, que presentaba manifestaciones secundarias en el habla. Entre los hallazgos, observan un manejo adecuado del contraste consonante vocal; sin embargo, ante secuencias consonánticas, utiliza procesos como elisión, asimilación y sustitución. En cuanto a las sustituciones, se describen tendencias al reemplazo de fonemas oclusivos por fricativos y de posteriores por anteriores, existiendo facilidad para la articulación de fonemas dentales. El rasgo más resistente a la manifestación patológica es el de sonoridad y la estructura silábica se ve afectada por una tendencia a eliminar la sílaba inicial de palabra.

A mediados de la década de 1980, en la ciudad de Santiago, y más específicamente en la Escuela de Fonoaudiología de la Universidad de Chile, se efectúa una investigación que analiza el habla de treinta niños con diagnóstico fonoaudiológico de retraso simple del lenguaje, (RSL), entre 4 y 4 años 11 meses de edad. Estos niños, mostraron que además de cometer más errores que sus pares normales en la realización de fonemas consonánticos, mostraban tendencias que les eran características. Mientras que los fonemas /p/, /b/, /f/, /tʃ/ eran manejados con normalidad, se observaban alteraciones en la producción de los segmentos /d/, /n/, /l/, /r/ y /r/; y, en general, en fonemas dentales. Otra conducta detectada consistió en la tendencia por realizar elisión de fonemas y sustituir fonemas dentales por alveolares y prepalatales, así como la sustitución de fonemas velares por bilabiales. Las autoras concluyen que estos errores

sugieren, más que un retraso en el desarrollo, la existencia de un trastorno fonológico (Pavez, et al., 1986).

Podría considerarse, desde una perspectiva histórica, que esta noción comienza a derribar una arraigada tradición en la fonoaudiología nacional y del cono sur latinoamericano, de considerar las alteraciones de la producción del habla como un trastorno de base anatómica y funcional, es decir de los órganos del habla. Posteriormente, se comienza a efectuar, de manera consistente, una diferenciación entre los trastornos de los mecanismos de la fonoarticulación y los que afectan al nivel fonológico. Esta modificación conceptual traerá aparejado un cambio de paradigma en el enfrentamiento de las patologías fonoaudiológicas, tanto desde la perspectiva evaluativa como de la terapéutica. Por lo mismo, no resulta extraño encontrar un trabajo pionero en el cual Pavez (1990) resume las principales ideas de esta teoría y las proyecta hacia el ámbito fonoaudiológico.

Poco tiempo después, en la misma institución, se realiza un estudio que culmina con la creación de un test para evaluar los procesos fonológicos de simplificación, TEPROSIF (Astorga, 1989). Este instrumento marcará un cambio significativo en el estudio de las alteraciones del habla infantil, para la fonoaudiología, en el país. El TEPROSIF se construye sobre los lineamientos teóricos de la fonología natural (Stampe, 1969), y su aplicación al análisis de ciertas patologías del habla (Ingram, 1983). A partir de ese momento, el TEPROSIF se utiliza ampliamente en el estudio de las manifestaciones de los PFS en la población infantil desde distintas perspectivas y sirve para la obtención de datos que mostraban el comportamiento fonológico a través de este prisma en diferentes grupos de niños(as), estratificados por edades, género y nivel socioeconómico.

Con esta metodología, se inicia la descripción de las manifestaciones de los niños con trastorno fonológico, diagnóstico fonoaudiológico que establece ya una diferencia entre la alteración propia del sistema fonológico y las de carácter fonético, diagnosticadas fonoaudiológicamente como dislalia. La caracterización de los trastornos se efectúa mediante la descripción de las tres manifestaciones de los PFS, a saber: procesos de la estructura silábica, procesos de asimilación entre segmentos y procesos de sustitución de segmentos (De Barbieri, 1995).

Los hallazgos se analizan en términos de PFS, observando si estos afectan a la longitud de la palabra, como por ejemplo en palabras polisílabas, o a la estabilidad fonológica, utilizando varias posibilidades de producción para la misma palabra o el uso de homónimos, como cuando se utiliza /'pa.to/ para designar *pato* y *plato*. (Pavez, 1995). Con estos hallazgos, se profundiza la discusión acerca de si estos niños presentan retardo o trastorno en su sistema fonológico, describiendo además su desempeño en otras habilidades verbales y no verbales, como el desempeño gramatical, las habilidades neuromusculares bucolinguales y la discriminación auditiva de fonemas. Con la información disponible, y siempre en la línea de la fonología natural, se plantean proyecciones hacia la evaluación y terapia fonoaudiológicas. (Pavez, 1995; 1998-1999).

Luego de un extenso uso en el medio nacional, dicho test fue revisado y mejorado en diversos aspectos, manteniendo el marco conceptual. Esta versión es aplicada para describir diferencias entre niños(as) de diferentes niveles socioculturales, normales y portadores de trastorno fonológico (Maggiolo y Pavez, 2000).

La última investigación conocida al respecto fue una nueva evaluación de niños(as) chilenos normales de diferentes grupos socioeconómicos, estratificados por género y edad (Pavez et al., 2009). En este trabajo, se corrobora que desde los 3 a los 6

años de edad se produce una progresiva eliminación de los PFS, fenómeno que en niños(as) de nivel socioeconómico medio bajo es significativamente inferior al de niños(as) de nivel socioeconómico medio alto. Finalmente, se constata que el género no produce diferencias significativas en el manejo de los PFS.

En la ciudad de Concepción, se han efectuado diversos estudios fonético-fonológicos del lenguaje infantil. Desde una perspectiva generativista, se analiza el proceso de adquisición del lenguaje y, en particular, la organización intrínseca del “aparato de adquisición del lenguaje” LAD, desde un punto de vista fonológico (Echeverría, 1971). El autor examina y ejemplifica los procesos que le permiten al hablante adoptar pronunciaciones adecuadas a las circunstancias del acto de habla. Observa las reglas que para dicho efecto se agregan a la gramática básica, las que al ser mal aplicadas, originan un proceso de ultracorrección.

Otro estudio importante realizado en Concepción describe el rendimiento fonológico de niños(as) entre veintiocho y treinta y seis meses de edad, pertenecientes a dos grupos socioculturales (Pandolfi y Herrera, 1990). Entre sus principales conclusiones, las autoras afirman que el comportamiento lingüístico era homogéneo en ambos grupos socioeconómicos. En ambos grupos, existía un inventario de fonemas completo, sin diferencias importantes en los aspectos prosódicos en relación con la lengua estándar adulta. Los hablantes manifestaban la omisión de consonantes codales y sílabas átonas iniciales. Las mismas autoras, dos años después, utilizan esta información para construir un perfil de evaluación del lenguaje infantil que posee un apartado de evaluación fonológica, en el que plantean un modelo de análisis fonológico en tres niveles, el segmental, el suprasegmental y el de los procesos del habla (Pandolfi y Herrera, 1992).

También en Concepción, más recientemente, se efectuó la adaptación del test

*Cuestionario de Evaluación Fonológica Infantil*, CEFI, al dialecto español de Chile (Vivar 2004, Vivar y León 2007). Asimismo, el test demostró ser capaz de discriminar las variaciones originadas por la variable sociocultural (Vivar y León, 2007) y posteriormente se aplicó a una muestra de niños(as) de 3 a 6 años de edad, de clase socioeconómica media alta, en Concepción, estudio a través del cual se establecen interesantes hitos en el desarrollo fonológico infantil (Vivar y León, 2009; Vivar, 2009).

Siempre entre los estudios generados en la Universidad de Concepción, y ya en el marco de esta tesis, encontramos, desde el año 2007, la existencia de una línea de estudio orientada a la fonética y la fonología aplicadas a la fonoaudiología. Esta actividad nace como un ejercicio docente que busca integrar fonoaudiólogos y lingüistas en la dictación de asignaturas dirigidas a alumnos de pregrado de la carrera de Fonoaudiología. Dicha actividad, posteriormente, incorpora a alumnos(as) tesistas de Pedagogía en Español, así como a los de los programas de magíster y doctorado en lingüística de la Universidad de Concepción. La canalización de esta línea de docencia e investigación se efectúa luego mediante la dictación de talleres de investigación de carácter multidisciplinario. La discusión teórica e investigaciones desarrolladas en este contexto conducen a la propuesta de la pauta CLAFF, mencionada en la introducción de este marco teórico. La aplicación de la pauta CLAFF en estos talleres permite la realización de un estudio piloto en el cual este instrumento es aplicado a niños(as) normales entre 4 y 5 años con desarrollo psicomotor normal (León et al., 2009). Los resultados aportados por el uso de CLAFF indican que cuando los niños(as) de la muestra intentan la producción de una palabra adulta que escapa a sus posibilidades fonético-fonológicas efectúan modificaciones diversas. Estas modificaciones evidencian estrategias tales como eliminar segmentos, en especial al interior de la palabra. Otras posibilidades que se observan son cambiar el modo articulatorio, o bien el modo y la

zona de articulación de manera simultánea. A estas modificaciones se las denomina ajustes fonético-fonológicos. Finalmente, con los datos entregados por este pilotaje, se revisa el comportamiento de la pauta y se da forma a la actual tipología planteada por CLAFF, instrumento utilizado para obtener los datos en la presente investigación (Soto et al., 2011).

## **2.6 La pauta para clasificar los ajustes fonético-fonológicos**

Aun cuando las ideas que se exponen a continuación ya han sido desarrolladas en un artículo publicado recientemente (Soto et al., 2011a), dada la importancia de las ideas que cruzan el desarrollo de esta investigación, se ha considerado necesario dejarlas establecidas dentro del presente marco teórico.

Considerando que la pauta CLAFF constituye un instrumento que permite clasificar ajustes fonético-fonológicos del habla infantil, resulta pertinente exponer el concepto de ajuste. Un *ajuste fonético-fonológico* corresponde a cualquier realización fonética del habla normal infantil que no coincide con el modelo fonológico del español estándar de Chile, como ocurre en ['lo.xo] por ['ro.xo]. Los ajustes fonético-fonológicos se producen, en forma reiterada, en los niños(as) que se encuentran en un proceso de adquisición de su lengua materna y corresponden a manifestaciones sonoras de la actividad del sistema fonológico infantil, que intenta responder a la exigencia planteada por una palabra producida por un adulto.

Si bien es cierto existen en Chile test o propuestas para recoger y analizar muestras de habla normal infantil desde la perspectiva fonético-fonológica, como se ha dejado establecido anteriormente (Astorga et al. 1989; Pandolfi y Herrera, 1990 y 1992; Pavez, 2008; Vivar y León, 2007), la pauta CLAFF presenta, en relación con tales pruebas, diferencias que resulta conveniente explicitar.

Este instrumento no constituye un test o una prueba, sino una tipología que reconoce veintiún modalidades de ajustes fonético-fonológicos susceptibles de manifestarse en el habla normal infantil. La aplicación de la pauta CLAFF permite reconocer, clasificar y comparar cuantitativa y cualitativamente los ajustes de carácter segmental presentes en el habla normal infantil. Esta pauta se ha aplicado, previamente a esta tesis, en estudios exploratorios realizados con niños(as) de habla normal de nivel sociocultural medio alto (León et al., 2009), con niños(as) de diferentes niveles socioculturales (Soto-Barba et al., 2011c) y con niños(as) que asisten a educación bilingüe inglés-español (Soto-Barba et al., 2011b).

Dado que es posible que algún ajuste fonético-fonológico no se encuentre entre los parámetros establecidos en la pauta CLAFF, en última instancia, resulta factible agregar otros ajustes que pudieran manifestarse en grupos de niños o niñas a los cuales, en el futuro, se les aplique este instrumento.

La pauta CLAFF es un instrumento de descripción fonético-fonológica y, por lo mismo, no tiene pretensiones de determinar las etapas de adquisición fonológica infantil, aunque bien pudiera mostrar que los ajustes fonético-fonológicos no se manifiestan de la misma manera si se consideran diferentes rangos de edad del habla normal de niños(as).

Pese a que la pauta CLAFF no da cuenta de los PFS, puede constituir una herramienta de trabajo que podría complementar o precisar la descripción de este tipo de procesos. Así por ejemplo, en casos donde el análisis de la fonología natural reconoce un PFS la pauta CLAFF identifica un ajuste, cuya caracterización se realizará según el tipo de modificación que el niño efectúa sobre la palabra producida por un adulto, ya sea actuando sobre los rasgos de uno o más fonemas o sobre la estructura silábica de la palabra.

Finalmente, la pauta CLAFF tampoco tiene pretensiones de establecer una teoría acerca del funcionamiento fonológico de la lengua española, pero aporta datos fonético-fonológicos respecto de cómo se establecen las modificaciones de los sonidos en el habla normal infantil.

Los diferentes parámetros que constituyen la pauta CLAFF han sido ordenados en dos grupos. Para el primer grupo, hemos considerado la teoría de los rasgos distintivos (Jakobson y Halle, 1973), la cual conjuga de buena forma el rasgo o los rasgos fonéticos modificados con la representación fonológica que el hablante infantil busca reproducir. En los parámetros determinados para este grupo, se produce una modificación de los rasgos articulatorios relacionados con los segmentos vocálicos o consonánticos (anterior/posterior, sordo/sonoro, labial/velar, vibrante/lateral, etc.). Asimismo, en este grupo, algunos ajustes fonético-fonológicos, relacionados con la zona de articulación, se clasifican teniendo en cuenta el criterio de cercanía o lejanía de zona (León et al., 2009). Con este fin, se ha dividido la cavidad oral en 8 zonas articulatorias, esto es, bilabial, labiodental, interdental, dental, alveolar, palatal, velar y glotal, de modo que se considera un ajuste fonético-fonológico con cercanía de zona aquel que se produce en la zona de articulación inmediatamente antes o después respecto a la forma esperada, y se considera un ajuste fonético-fonológico con lejanía de zona aquel que se ejecuta en una zona de articulación distante dos o más zonas de aquella en la que se produce la forma esperada. Así, un cambio de [f] por [b] se considera un ajuste fonético-fonológico con cercanía de zona; al contrario, un cambio de [f] por [g] se considera un ajuste fonético-fonológico con lejanía de zona. Por último, algunos ajustes de este grupo, en ocasiones, implican dos o tres rasgos fonéticos; por ejemplo, el mismo ajuste de [f] por [g] involucra tres rasgos: sonoridad, zona de articulación con lejanía de zona y modo de articulación.

Para el segundo grupo, hemos considerado procesos fonológicos que afectan fundamentalmente la constitución silábica de los enunciados (Schane, 1979; Alba, 1998). En estos parámetros, se manifiestan procesos fonético-fonológicos de carácter cuantitativo, relacionados con la estructura silábica, sean de eliminación de uno o más sonidos, como ocurre en la aféresis, la síncopa y la apócope, o de adición de uno o más sonidos, como en la prótesis, la epéntesis y la paragoge. En este grupo, además, se han tenido en cuenta procesos fonético-fonológicos de carácter cualitativo como la metátesis, la diptongación y la monoptongación.

Otros fenómenos fonético-fonológicos, como la asimilación, la disimilación y la coalescencia vocálica o consonántica, se encuentran incluidos en alguno de los parámetros establecidos en la pauta CLAFF.

La pauta CLAFF se podría aplicar en cualquier corpus de habla, recogido con diversas metodologías según corresponda a los intereses de la investigación. En este sentido, el procedimiento para recoger la muestra sobre la cual se basa esta propuesta consiste en el relato de un cuento por parte de los niños y niñas no alfabetizados de habla normal. Cabe precisar que aún está por conocerse de qué manera el uso de distintas metodologías de recolección de muestras de habla infantil, como entrevistas, lecturas de palabras, imitación diferida de palabras, etc. pudiera incidir en los distintos tipos de ajustes fonético-fonológicos que se manifiestan en este tipo de habla.

### **3. Hipótesis y objetivos de la investigación**

#### **3.1 Hipótesis de trabajo**

A) Los ajustes fonético-fonológicos (AFF) diferencian cuantitativamente el habla normal infantil de niños(as) entre 3 y 4 años en relación con el habla normal infantil de niños(as) entre 4 y 5 años.

B) Los ajustes fonético-fonológicos (AFF) diferencian cualitativamente el habla normal infantil de niños(as) entre 3 y 4 años en relación con el habla normal infantil de niños(as) entre 4 y 5 años.

#### **3.2 Objetivos**

##### **3.2.1. Objetivo general:**

- Cuantificar, caracterizar y analizar la utilización de ajustes fonético-fonológicos de una población infantil de habla normal en el rango etario de tres a cinco años.

##### **3.2.2. Objetivos específicos:**

- Describir la producción de ajustes fonético-fonológicos de niños de tres a cuatro años de edad mediante la pauta CLAFF.
- Describir la producción de ajustes fonético-fonológicos de niños de cuatro a cinco años de edad mediante la pauta CLAFF.
- Determinar las diferencias cuantitativas en los ajustes fonético-fonológicos entre los niños(as) de tres a cuatro años respecto de niños(as) de cuatro a cinco años.
- Determinar las diferencias cualitativas en los ajustes fonético-fonológicos entre los niños(as) de tres a cuatro años respecto de niños(as) de cuatro a cinco años.

## **4. Metodología**

### **4.1 Variables del estudio:**

Se ha considerado como variable independiente la edad de los sujetos en estudio, y como variable dependiente la producción de ajustes fonético-fonológico por parte de los niños(as) considerados en la investigación.

### **4.2 Paradigma y diseño de la investigación**

La presente investigación es un estudio lingüístico sincrónico, centrado en el desempeño fonético-fonológico del habla infantil, el que, metodológicamente, corresponde a un abordaje descriptivo transversal. Esta investigación tiene una fase cuantitativa y otra cualitativa, es decir, en primera instancia tipifica y contabiliza tipos de producciones orales de acuerdo a criterios fonéticos previamente establecidos, comparando las diferencias entre grupos etarios; en segunda instancia, a partir de los datos fonéticos cuantificables, identifica aspectos fonológicos de carácter cualitativo que permiten caracterizar la organización del sistema fonológico de los sujetos estudiados.

### **4.3 Caracterización de la muestra**

La muestra de informantes que participa en el presente estudio está compuesta por niños y niñas normales de estrato sociocultural medio alto de la ciudad de

Concepción. Los niños(as) debían tener entre tres y cinco años, y asistir a educación preescolar no bilingüe, en el nivel medio menor (3 a 4 años) y prekindergarten (4 a 5 años).

En relación con el género de los informantes, en el presente estudio, se decidió incluir tanto niños como niñas, sin determinar la influencia del género en los datos obtenidos. Esta determinación se estableció basándose en lo informado por diferentes investigadores que señalan que el género no incide significativamente en el desempeño fonético-fonológico de los niños(as) (Dale, 1980; Pavez, et al., 2009; Clemente, 2009).

Acerca de los aspectos socioculturales, la literatura especializada indica, mediante publicaciones de diferentes autores, que las características socioculturales de los informantes influyen sobre la producción del lenguaje oral en el aspecto fonético-fonológico (Dale, 1980; Clemente, 2009; Vivar y León, 2007, Pavez et al., 2009). Como dicho factor no se considera entre las variables de esta investigación, pero constituye un aspecto que incide en la producción del habla de los niños(as), será neutralizado trabajando solo con sujetos procedentes de un solo estrato sociocultural. En este caso, se ha seleccionado el nivel sociocultural medio alto, puesto que pareciera constituir el habla menos marcada en relación con la procedencia sociocultural de los hablantes.

En cuanto a la edad de los informantes, se ha tenido en consideración el hecho de que los estudios señalan la edad de cuatro años como un punto en torno al cual se marca un hito en el desarrollo oral de los niños(as). Así por ejemplo, en cuanto a la adquisición de una lengua, ella se muestra casi completa a partir de dicha edad (Diez-Itza y Martínez, 2004; Bosch, 2004; Vivar y León, 2009; Vivar, 2009). Por esta razón, se incorporaron en esta investigación niños(as) cuyas edades se ubicaron un año antes y un año después de los cuatro años. De este modo, los sujetos se estratifican en dos

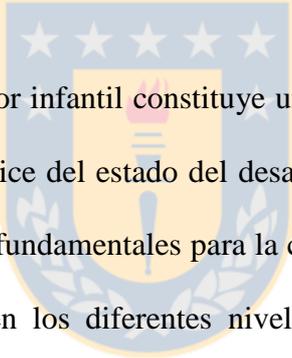
rangos de edad que comprenden desde 37 a 48 meses, para un primer grupo, y desde 49 a 60 meses, para un segundo grupo.

Para el desarrollo de la presente investigación, se requiere analizar las producciones de niños(as) que, en su desempeño fonético-fonológico, estén libres de algún factor que distorsione el proceso. Por lo mismo, se recurre al trabajo con niños que asisten a establecimientos para hablantes infantiles normales y que no reciben ningún tipo de apoyo educativo diferencial; a saber, refuerzo psicopedagógico, asistencia paralela a escuela de lenguaje o terapia fonoaudiológica, entre otros. Por lo antes expuesto, se seleccionaron niños(as) con indemnidad anatómica y funcional en los órganos del habla, así como rendimiento fonológico y psicomotor adecuados.

En cuanto a los órganos del habla, se necesitaba, en primera instancia, descartar la existencia de alteraciones anatómicas que impidieran la articulación de los segmentos del habla. En la región intraoral, se dedicó especial atención a constatar la conformación del esfínter velofaríngeo, la bóveda palatina, el reborde alveolar, las arcadas dentarias y la lengua. En relación con lo extraoral, se revisó principalmente la indemnidad de las estructuras musculares faciales, como los labios, las fosas nasales y la musculatura de la mímica (Rodríguez y Smith-Agreda, 1999).

En segunda instancia, se observaron las exigencias funcionales en las estructuras anatómicas ya señaladas, las cuales deben ser capaces de generar los movimientos apropiados para lograr la articulación del habla. En este aspecto, se revisó, en la región intraoral, la capacidad de los sujetos de su motricidad y coordinación muscular intraoral, con énfasis en el manejo lingual. En la región extraoral, se constató la funcionalidad de la musculatura de la mímica facial (Queiroz, 2002).

Un último aspecto imprescindible, en cuanto a la evaluación anatómica y funcional de los órganos del habla, consistió en examinar el estado de las funciones prefónicas. Estas son actividades relacionadas con funciones biológicas que involucran la participación de los órganos fonoarticulatorio, como, por ejemplo, la respiración, la succión, la deglución y la masticación. Cabe señalar además que, desde el desarrollo intrauterino y durante toda la infancia, estas funciones son las encargadas de favorecer el desarrollo morfológico y la maduración neuromuscular de los órganos del habla, mediante su correcta ejecución. Por su relación más estrecha con la adquisición fonética-fonológica y la articulación del habla, y con el fin de no extender demasiado el tiempo de examen, solo se evaluaron esta vez el modo respiratorio y la deglución (Queiroz, 2002).



El rendimiento psicomotor infantil constituye uno de los aspectos mediante los cuales es posible obtener un índice del estado del desarrollo psicológico integral de un niño. Estas habilidades resultan fundamentales para la correcta adquisición y utilización de las competencias verbales en los diferentes niveles de la lengua, entre ellas las fonético-fonológicas.

El desarrollo de una investigación para dar cuenta de la producción fonético-fonológica infantil, que conduzca luego a interpretaciones fonológicas de los hechos articulatorios, no puede ser planteado si no se determina, por algún medio, que los niños(as) seleccionables poseen un nivel de desarrollo fonético-fonológico enmarcado dentro de la normalidad descrita para la población que se estudia. Por ello, se incluye dicha evaluación mediante la aplicación de un instrumento construido y normalizado para niños(as) chilenos(as), como se detallará posteriormente.

#### **4.4 Acceso a los sujetos**

Para contar con los sujetos de esta investigación, se procedió a establecer contacto con las siguientes instituciones educativas, en los niveles escolares que se especifican: Colegio Concepción San Pedro, pre-kínder; Jardín Infantil Maison de L' Enfance, medio mayor y Jardín Infantil CEDIN-UdeC, medio mayor.

En cada institución, se realizó una solicitud escrita a la jefatura del establecimiento, en la cual se explicaba el objetivo y los procedimientos de la investigación, para luego solicitar autorización a fin de reunirse con las educadoras y padres de los menores que cumplían con los requisitos de edad. En algunos casos, se realizaron charlas a los padres y apoderados cuyo propósito consistía en explicar personalmente las características de la investigación y solicitar la autorización correspondiente. Aquellos padres que accedieron a que sus niños participaran en el estudio, debieron firmar un consentimiento informado (ver Anexo N° 1). Una vez finalizadas las evaluaciones, se entregó un informe por cada niño a la familia y al establecimiento en el que los niños(as) estudiaban. En casos de hallazgos patológicos, el investigador se entrevistó con los padres de los niños(as) para orientar el manejo de los casos, tal como el investigador había establecido como compromiso al inicio de la investigación.

#### **4.5 El proceso de selección de los informantes y las pruebas aplicadas**

Antes de detallar los procedimientos mediante los cuales se efectuó la selección de los sujetos informantes, es necesario señalar que para la aplicación de todas las pruebas y exámenes utilizados se contó con la participación de un equipo de estudiantes de 3° y 4° año de la carrera de Fonoaudiología de la Universidad de Concepción,

pertenecientes todos(as) al grupo de estudio “Fonética y Fonología aplicadas a la Fonoaudiología”. Estos alumnos(as) recibieron una capacitación ad-hoc para las evaluaciones, e igualmente participaron en la corrección de las pruebas, así como en las diferentes etapas de la obtención del corpus y datos de la investigación que se especifican luego. Huelga destacar que su valiosa y desinteresada colaboración fue crucial para llevar a buen término esta investigación.

El primer paso, luego de obtener los permisos descritos para acceder a los informantes, fue tomar contacto con los equipos de profesionales a cargo de los niños(as). Estos estaban constituidos por educadoras de párvulos, psicopedagoga, y, en uno de los establecimientos, una enfermera responsable de las diversas situaciones de salud de los alumnos(as), con quien debió coordinarse todo el proceso. En estas reuniones, se efectuaba una explicación de las características de los procedimientos que se ejecutarían con los niños(as), los materiales que se emplearían, las motivaciones del estudio y la relevancia de la investigación.

Con posterioridad, y desde una perspectiva práctica, se procedía a conocer las instalaciones de cada establecimiento con el fin de decidir en conjunto cuál sería el lugar apropiado para realizar las evaluaciones. Este aspecto, que podría parecer trivial, resultaba complejo de resolver, pues debían encontrarse salas que conjugaran las condiciones de cierto aislamiento acústico, amoblado apropiado, alejamiento de las zonas de recreo y prácticas deportivas, etc. Junto a lo anterior, se requería, a la vez, contar con un espacio adecuado para albergar a varios examinadores, puesto que, por lo general, se procedía a evaluar simultáneamente a varios niños en la misma prueba, o bien aplicar simultáneamente, en la misma sala, diferentes pruebas a distintos niños. En estos procedimientos, también debía existir, por exigencia de los establecimientos, espacio para un observador del colegio, sea una educadora o una auxiliar de párvulos.

La evitación del ruido ambiente se encontraba directamente relacionada con la posibilidad de obtener grabaciones adecuadas para su posterior audición y análisis. Todos los establecimientos en que se trabajó eran habitualmente ruidosos y, en los momentos de recreos de los alumnos(as) o prácticas deportivas, las evaluaciones que requerían grabar las emisiones infantiles resultaban impracticables. Incluso, los espacios que no cumplían con las condiciones necesarias para realizar grabaciones implicaban la suspensión de la actividad al no contar con la atención necesaria por parte del niño(a).

Luego de esta etapa, los evaluadores eran presentados a los niños(as) por las educadoras de cada curso en el contexto de una clase para una primera familiarización. El paso siguiente consistía en calendarizar las visitas del equipo evaluador en cada establecimiento. La determinación de las fechas y horarios para realizar las actividades fue un asunto extremadamente complejo de coordinar, pues para ello se debía tener en cuenta los horarios de actividades de cada establecimiento, la realización de actividades extra-programáticas con los alumnos(as) y la disponibilidad del equipo de evaluadores.

Las evaluaciones de los niños(as) en los establecimientos se iniciaron en mayo de 2009 y el proceso se prolongó hasta diciembre del mismo año. En este período, se evaluaron un total de 46 niños(as); de estos, 26 eran alumnos(as) del colegio Concepción San Pedro, 13 del Jardín Infantil CEDÍN-UdeC y 7 del Jardín Infantil Maison de L'Enfance. El período de inicio de estas actividades coincidió, en nuestra zona, con las manifestaciones iniciales de una epidemia de gripe H1N1, que se prolongaría durante todo el invierno y hasta la entrada de la primavera, la que afectó severamente a los niños(as) y, en especial, a los del rango de edad preescolar. Las consecuencias fueron las reiteradas y prolongadas ausencias de los alumnos(as) a causa de las complicaciones que acarrea esta enfermedad, todas de carácter más bien respiratorio. La gripe H1N1 afectó el rendimiento de los sujetos en el examen

anatomofuncional de órganos fonoarticulatorios, pues produjo alteraciones en la articulación del habla, por lo que se necesitó de reiteradas visitas a la espera de la normalización de la salud de los niños(as) que padecieron esta enfermedad.

Si se considera la aplicación del conjunto de los instrumentos evaluativos, una sesión en la que se aplicaban todos los procedimientos duraba, aproximadamente, una hora y cuarenta minutos en los niños(as) más pequeños y unos quince minutos menos en los de mayor edad. Dado que estos períodos de tiempo provocaban cansancio en los encuestados e incidía en el rendimiento de los niños(as), se debió fraccionar el proceso en dos e, incluso, tres sesiones. En general, todas las sesiones de evaluación se iniciaban con un breve período de juego, el cual tenía por objetivo facilitar la relación entre el evaluador y el informante, a la vez, de generar un clima emocional favorecedor de una adecuada participación de los niños(as). Posteriormente, se procedía a aplicar el Ex.OFA, y, según el grado de motivación del niño(a), se continuaba con la aplicación del TEPSI, con lo cual se cerraba la actividad de ese día. En una nueva visita, se proseguía la evaluación aplicando la prueba TEPROSIF. Luego de completado cada proceso evaluativo, se reforzaba la participación de cada niño regalando autoadhesivos con motivos infantiles (stickers) y golosinas.

Aquellos niños(as) que aprobaban las tres etapas evaluativas conformaban la muestra de la investigación. El siguiente paso, en consecuencia, consistía en que los niños(as) seleccionados relataran un cuento, con lo cual terminaban su participación como informantes.

Como se señaló anteriormente, la normalidad de los sujetos evaluados fue establecida en los aspectos de psicomotricidad, desarrollo fonológico y el estado anatómico y funcional de órganos fono-articulatorios. A continuación, se reseñan los

instrumentos que se aplicaron para determinar el rendimiento en los diferentes aspectos mencionados.

Los órganos del habla de los sujetos fueron evaluados mediante la aplicación de un examen anatómico y funcional de órganos fonoarticulatorios (Ex.OFA), procedimiento común en la práctica profesional fonoaudiológica. Este examen consiste en la exploración anatómica y funcional de los órganos del habla guiada por una pauta de cotejos que revisa los aspectos morfológicos y funcionales antes descritos. Para efectos de la presente investigación, se diseñó una pauta abreviada de este examen orientada a los fines específicos del presente trabajo (ver Anexo N° 2), la que entregaba el diagnóstico de normal o alterado en relación con este aspecto. La única de las características consideradas por la pauta que determinaba la exclusión de un sujeto fue la condición de respirador bucal. Las demás características eran sopesadas de acuerdo al criterio fonoaudiológico del evaluador. Todo lo anterior se justifica en que en los sujetos normales existe una amplia diversidad de variaciones anatómicas y funcionales que no llegan a dificultar la producción del habla.

En la aplicación de este examen, se utilizaron materiales como linternas de examen, bajalenguas y vasos desechables. Como medida de asepsia que garantizara la salud de niños(as) y evaluadores(as), se utilizó lavado de manos y desinfección con alcohol gel antes y después de cada procedimiento, así como el uso de guantes de examen.

Para evaluar la normalidad psicomotora, se aplicó la prueba TEPSI, test de amplia difusión en el medio nacional, utilizada en educación preescolar y salud primaria, cuyo fin es determinar el estado del desarrollo psicomotor en los niños(as) desde los 2 a los 5 años de edad (ver Anexo 3). El TEPSI constituye una prueba

normada y estandarizada para niños(as) chilenos preescolares; mediante diferentes ítemes distribuidos en tres áreas, evalúa las habilidades de coordinación, lenguaje y motricidad. A partir de esta información, entrega un perfil de rendimiento psicomotor general y por área, en que los sujetos son diagnosticados como normales, en riesgo o en déficit (Haeussler y Marchant, 1988).

La normalidad del desarrollo fonológico se determinó mediante la aplicación de la prueba “Test para evaluar procesos de simplificación fonológica: TEPROSIF-R”, versión revisada de una prueba que evalúa el desarrollo fonológico desde la perspectiva de la fonología natural (ver Anexo 4). Esta prueba fue creada, normalizada y estandarizada para la población infantil chilena de 3 a 6 años de edad y permite un análisis cualitativo y cuantitativo del rendimiento fonológico infantil, entregando un diagnóstico que indica normalidad, riesgo o déficit fonológico (Pavez et al., 2008).



#### **4.6 La obtención y grabación del corpus**

Se solicitó a los sujetos seleccionados participar en la narración del cuento infantil ilustrado *¡Comer! Dijo el cerdito!* (London y Durand, 2006) (ver imagen representativa en Anexo 5). Este cuento era presentado por un examinador, el cual iniciaba el relato, para luego inducir la narración por parte del niño(a), limitándose el adulto solo a motivar la continuidad del cuento mediante preguntas como “¿Y qué pasó luego?”, “¿Por qué?”, etc. Cada narración fue grabada en audio, registrándose en ella, al comienzo, los datos de cada niño y la fecha del registro. El registro de audio se realizó con grabadoras digitales marca Olympus, modelo VN4100 PC. Posteriormente, el relato de los sujetos era transcrito ortográficamente y luego, al momento de aplicar la pauta CLAF, las producciones portadoras de ajustes eran escuchadas y transcritas con criterio

fonológico, utilizando transcripción fonética para el segmento o la sílaba ajustados. Así por ejemplo, si el niño(a) producía “celdito”, este enunciado se transcribía de esta forma /se[l].<sup>1</sup>di.to/. Cabe señalar que la transcripción, tanto fonética como fonológica, se realizó considerando el sistema de transcripción AFI (IPA, 1999).

#### **4.7 Aplicación de la pauta CLAFF**

Luego de la labor descrita anteriormente, correspondía aplicar la pauta CLAFF. Para ello, se efectuó una edición de las narraciones en las que se extrajeron como archivos de audio las palabras portadoras de ajustes. Cada una de estas palabras era escuchada por el investigador (y otro de los miembros del equipo evaluador), quien debía determinar qué tipo de ajuste era producido a la luz de la aplicación de la pauta CLAFF. En casos de dudas, se procedió a visualizar el espectrograma de la palabra con el programa PRAAT a fin de facilitar el reconocimiento de la segmentación silábica de la palabra y el tipo de ajuste producido. Con posterioridad, los ajustes producidos por cada hablante en cada rango de edad fueron registrados en sendas tablas ad hoc (ver Anexo 6).

En el registro y la transcripción de los AFF, no fueron consideradas las variantes dialectales presentes en el español de Chile y, específicamente, las descritas para la Octava Región, como por ejemplo, la aspiración de /s/ (Valdivieso et al., 1985), la fricativización de /tʃ/ (Valdivieso, 1998-1999), el adelantamiento de velares (Tapiá-Ladino y Valdivieso, 1997), la labiodentalización de /b/, la fricativización de /dʒ/, la fricativización del grupo consonántico /tr/, el carácter aproximante o la elisión de /d/, el carácter aproximante o fricativo de /r/ (Soto-Barba, 2011). Es importante consignar que

estos datos ilustrativos de la variación fonética en la Octava Región proporcionan el modelo fonológico del habla adulta que adquiere el niño de esta zona en su desarrollo lingüístico.

#### 4.8 Parámetros de la pauta CLAFF

A continuación, se enumeran los parámetros que permiten describir y clasificar los ajustes fonético-fonológicos. Cabe señalar que cada uno de los ejemplos que se presentan para ilustrar los AFF son realizaciones producidas por los niños(as) que han servido de informantes en los estudios exploratorios indicados anteriormente.

- Ajuste vocálico. Ejemplo: [paɾ.ˈðeɾ] por [peɾ.ˈðeɾ]. La vocal anterior o palatal, media o semiabierta [e] se modifica por una vocal central, baja o abierta [a].
- Ajuste de vocal por consonante. Ejemplo: [ˈfre.ra] por [ˈfwe.ra]. La semiconsonante posterior o velar, alta o cerrada [w] se modifica por una consonante vibrante simple, apicoalveolar, sonora [r].
- Ajuste de consonante por vocal. Ejemplo: [pe.ˈa.to] por [ˈpla.to]. La consonante lateral, apicoalveolar, sonora [l] se modifica por una vocal anterior o palatal, media o semiabierta [e].
- Ajuste de sonoridad. Ejemplo: [tra.ˈɣon] por [dra.ˈɣon]. La consonante oclusiva, postdental, sonora [d] se modifica por una consonante oclusiva, postdental, áfona [t].
- Ajuste de zona de articulación con cercanía de zona. Ejemplo: [se.ˈnor] por

- [se.'ɲoɾ]. La consonante nasal, mediopalatal, sonora [ɲ] se modifica por una consonante nasal, apicoalveolar, sonora [n].
- Ajuste de zona de articulación con lejanía de zona: Ejemplo: [ka.xa.'ðoɾ] por [ka.sa.'ðoɾ]. La consonante fricativa, predorsoalveolar, áfona o sorda [s] se modifica por una consonante fricativa, velar, áfona o sorda [x].
  - Ajuste de modo de articulación. Ejemplo: [le.'loɪ] por [re.'loɪ]. La consonante vibrante múltiple, apicoalveolar, sonora [r] se modifica por una consonante lateral, apicoalveolar, sonora [l].
  - Ajuste de modo y zona de articulación con cercanía de zona. Ejemplo: [pa.'ta.x'e] por [pa.'sa.x'e]. La consonante fricativa, predorsoalveolar, áfona o sorda [s] se modifica por una consonante oclusiva, postdental, áfona o sorda [t].
  - Ajuste de modo y zona de articulación con lejanía de zona. Ejemplo: ['e.ɣwes] por ['e.ro.es]. La consonante vibrante simple, apicoalveolar, sonora [r] se modifica por una consonante aproximante, velar, sonora [ɣ].
  - Ajuste de modo y sonoridad. Ejemplo: [xa.'ti.tos] por [ga.'ti.tos]. La consonante oclusiva, velar, sonora [g] se modifica por una consonante fricativa, velar, áfona o sorda [x].
  - Ajuste de sonoridad, modo y zona de articulación con cercanía de zona.

Ejemplo: [pro.øe.'so.ra] por [pro.fe.'so.ra]. La consonante fricativa, labiodental, áfona o sorda [f] se modifica por una consonante aproximante, postdental, sonora [ð].

- Ajuste de sonoridad, modo y zona de articulación con lejanía de zona. Ejemplo: ['pe.xo] por ['pe.ro]. La consonante vibrante múltiple, apicoalveolar, sonora [r] se modifica por una consonante fricativa, velar, áfona o sorda [x].
- Aféresis. Ejemplo: [øe.r.'βi.ta] por [je.r.'βi.ta]. La consonante aproximante, alveolopalatal, sonora [j] se elimina en el inicio de la palabra.
- Síncopa. Ejemplo: ['føi.ta] por ['fri.ta]. La consonante vibrante simple, apicoalveolar, sonora [r] se elimina en el interior de la palabra.
- Apócope. Ejemplo: [poø] por [po.r]. La consonante vibrante simple, apicoalveolar, sonora [r] se elimina en el final de la palabra.
- Prótesis. Ejemplo: ['dro.xo] por [ro.xo]. La consonante oclusiva, postdental, sonora [d] se adiciona en el inicio de la palabra.
- Epéntesis. Ejemplo: [tro.r.'tu.ɣa] por [to.r.'tu.ɣa]. La consonante vibrante simple, apicoalveolar, sonora [r] se adiciona en el interior de la palabra.

- Paragoge: [ku.'tʃi.ɔl] por [ku.'tʃi.ɔ]. La consonante lateral, apicoalveolar, sonora [l] se adiciona en el final de la palabra.
- Metátesis. Ejemplo: [mur.'sje.ɣa.lo] por [mur.'sje.la.ɣo]. Se reubica la sílaba [lo] en el lugar que ocupa la sílaba [ga] y se reubica la sílaba [ga] en el lugar que ocupa la sílaba [lo].
- Diptongación. Ejemplo: [ko.'mjeɾ.se.lo] por [ko.'meɾ.se.lo]. La vocal tónica anterior o palatal, media o semiabierta [e] se modifica en el diptongo [je].
- Monoptongación. Ejemplo: ['køaɲ.do] por ['kwaɲ.do]. El diptongo [wa] se modifica en la vocal central, abierta [a].

A modo de ejemplo, el lector puede consultar dos fichas completas con los datos aportados por todo el proceso descrito en este capítulo (ver Anexo 7) y demostraciones de aplicación de la pauta CLAFF en 5 niños(as) menores y 5 niños(as) mayores (ver Anexo 8). Asimismo, se pueden encontrar todas las transcripciones de los 18 niños(as), realizadas en ortografía corriente (ver Anexos 9 y 10).

#### **4.9 Análisis de los datos**

Para efectuar el análisis de los datos, se procedió, inicialmente, a realizar una contabilización de los diferentes tipos de AFF que afectaban a los rasgos de los segmentos y a los que afectaban a la estructura de la sílaba en las producciones de los

niños(as). Estos datos fueron analizados para cada rango etario y luego comparados. Posteriormente, se procedió a observar el comportamiento de las tendencias generales de ambos de grupos etarios, comparando los totales de AFF realizados sobre los rasgos y sobre la estructura silábica.

A los valores obtenidos de esta manera y que constituyen los resultados generales, se les aplicó un análisis estadístico que entregó el cálculo de las principales medidas de tendencia central: media, desviación estándar, valores mínimos y máximos, mediana y percentiles. Seguidamente, se aplicó la prueba T para muestras apareadas con el fin de determinar la significación de las diferencias entre los totales de tipos generales de AFF (rasgos vs. sílaba) al interior de cada rango etario. Posteriormente, se aplicó la prueba T para muestras independientes con el objeto de determinar si las diferencias entre los tipos generales de AFF (rasgos vs. sílaba) entre ambos grupos etarios eran o no significativas (Hernández et al. 2010).

Los resultados de los análisis estadísticos mencionados indicaron la necesidad de efectuar análisis descriptivos adicionales a los ya realizados. En primer lugar, se calculó el índice de ajustes por palabra (IAP), el cual se obtiene, para cada informante, de la división del número de AFF, producidos en una tarea elocutiva, por el número de palabras utilizadas en dicha tarea. En el caso de la presente investigación, se dividía el número de AFF producidos por el número de palabras con que se relató el cuento. Los resultados generales ya obtenidos se interpretaron ahora utilizando el IAP.

Siguiendo con el análisis de los datos, se comparó el comportamiento por tipo de ajustes a los rasgos y por tipo de ajustes a la sílaba, de acuerdo con cada rango etario definido. El paso siguiente consistió en determinar el comportamiento de los diversos ajustes por fonemas, en cada edad, estableciendo primero los valores generales de

ajustes por fonema para luego detallar este aspecto en cada uno de los fonemas más afectados por los AFF. Finalmente, se describió el comportamiento de los AFF en relación con el constituyente silábico sobre el que actúan. Todos los resultados son expuestos mediante tablas de frecuencia y gráficos.



## 5. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

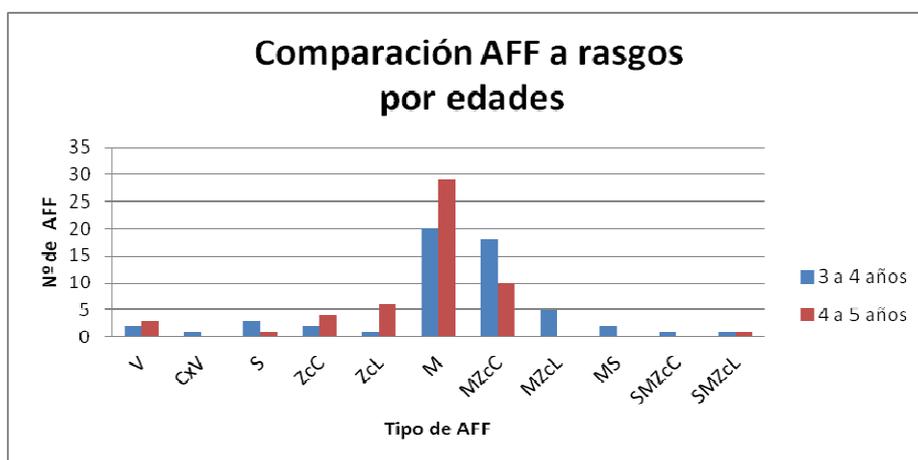
La presentación de los resultados se iniciará efectuando una descripción de los AFF que se manifiestan en cada grupo de niños(as). Como la pauta CLAFF considera dos dimensiones generales, en las primeras presentaciones de resultados, se procederá siguiendo el mismo esquema, esto es, un análisis de los AFF que afectan a los rasgos y un análisis de los AFF que afectan a la estructura silábica.

### 5.1 Resultados de los AFF realizados sobre los rasgos.

*Figura 1. Tablas y gráfico que comparan los AFF que afectan los rasgos (3-4 años v/s 4-5 años).*

			AFF	rasg	3	a	4	años					
Suj	V	Vx C	Cx V	S	ZcC	ZcL	M	MZ cC	MZ cL	MS	SM ZcC	SM ZcL	Tot.
CL	1						2		1				4
JO						1	7	9		1			18
ES				1	1		2	3					7
JR							2	2	2	1			7
MG					1		1	1	2			1	6
MC							4				1		5
AP	1		1				0						2
PV				2			2	3					8
Tot	2	0	1	3	2	2	20	18	5	2	1	1	56

	AFF			rasg	4	a	5	años					Tot.
Suj	V	Vx C	Cx V	S	ZcC	ZcL	M	MZ cC	MZ eL	MS	SM ZcC	SM ZcL	Tot.
PV					1		2	1					4
PH							3						3
FB					1		9	1					11
FA	1					1	1	2					5
BM				1			2	2					5
ME	2					2	3						7
BH							3	2				1	6
EQ					2	2	3						7
DA							3	1					4
MV						1		1					2
Tot.	3	0	0	1	4	6	29	10	0	0	0	1	54



Al observar la producción total de AFF relacionados con los rasgos, se aprecia que los niños(as) de menor edad, muestran una cantidad de ajustes levemente más alta (56) que los mayores (54). Si bien se esperaba que esta diferencia fuese mayor, de todas formas hay que tener en cuenta que el grupo de niños(as) de mayor edad contiene dos informantes más, situación que podría explicar el hecho de que los niños(as) menores presenten solo 2 AFF más que los niños(as) mayores.

Ahora bien, tal como se observa en las tablas de la figura 1, los AFF que los niños(as) de 3 a 4 años realizan sobre los rasgos muestran que algunos de estos o no producen ajustes o son muy escasos (*vocal por consonante*, 0; *consonante por vocal*, 1;

*sonoridad, modo y zona con cercanía, 1; sonoridad, modo y zona con lejanía, 1)* en tanto que los ajustes de *modo* y *modo y zona con cercanía* constituyen los tipos que provocan la mayor concentración de ajustes (niños(as) menores 20 AFF; niños(as) mayores 18 AFF).

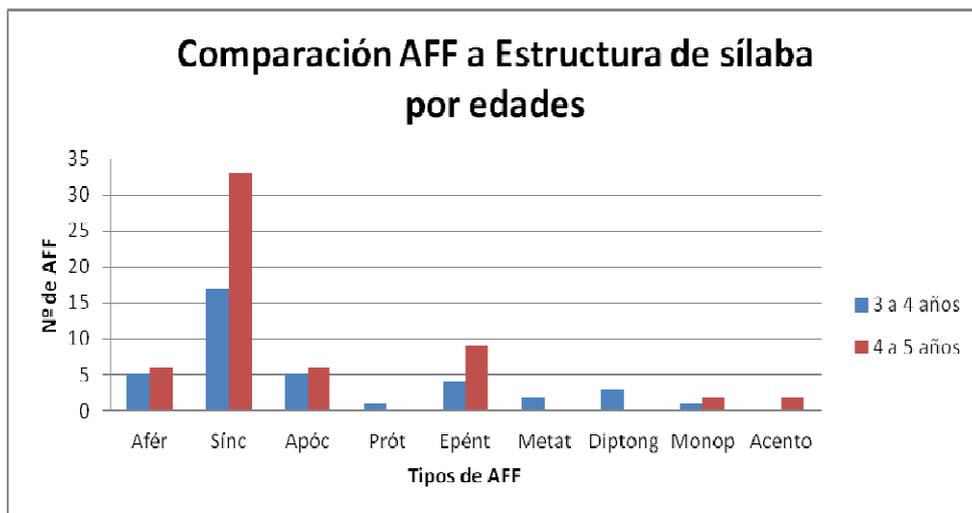
Si observamos las tablas de la misma figura 1, los AFF que los niños(as) de 4 a 5 años realizan sobre los rasgos se aprecian tendencias similares; es decir, algunos rasgos o no producen ajustes o son muy escasos (*vocal por consonante, 0; consonante por vocal, 0; sonoridad, 1; modo y zona con lejanía, 0; modo y sonoridad, 0; sonoridad, modo y zona con cercanía, 0; sonoridad, modo y zona con lejanía, 1*) mientras que, nuevamente, al igual como ocurría con los niños(as) más pequeños, los ajustes de *modo* y *modo y zona con cercanía* constituyen los tipos que provocan la mayor concentración de ajustes (niños(as) menores 29 AFF; niños(as) mayores 10 AFF). En síntesis, tal como se puede apreciar con claridad en el gráfico de la figura 1, se observan tendencias similares en ambos grupos de hablantes, vale decir, la producción de AFF es mínima o inexistente para algunos ajustes que involucran rasgos, mientras que para otros dos, ambos grupos concentran los ajustes, aunque con una leve tendencia a invertir los resultados (*modo, 20 –niños(as) menores- v/s 29 –niños(as) mayores-*; *modo y zona con cercanía, 18 –niños(as) menores- v/s 10 –niños(as) mayores-*).

## 5.2 Resultados de los AFF efectuados sobre la estructura silábica.

Figura 2. Tablas y gráfico que comparan los AFF que afectan la estructura silábica (3-4 años v/s 4-5 años).

Suj	Δfér	Sinc	Δpoc	Prót	Epen	Para	Met	Dipt	Mon	Total
CL										0
JO		9	4							13
ES	1	3	1						1	6
JR		3					2	1		6
MG	3	1								4
MC		1		1				2		4
AP	1				4					5
PV										0
Tot	5	17	5	1	4	0	2	3	1	38

Suj	Δfér	Sinc	Δpoc	Prót	Epen	Para	Met	Dipt	Mon	Acen	Total
PV	1	3			1						5
PH											0
FB		2	2								4
FA	2	4	2		1				1		10
BM		4			3						7
ME		2	1		2						5
BH		5	1		1						7
EQ	2	2									4
DA	1	6							1	2	10
MV		5			1						6
Tot.	6	33	6	0	9	0	0	0	2	2	58



Al observar la producción total de AFF relacionados con la estructura silábica, se puede apreciar que, contra lo esperado, los niños(as) menores muestran una ostensible menor cantidad de ajustes (38) en relación con los ajustes producidos por los niños(as) mayores (58).

Tal como se muestra en las tablas de la figura 2, ciertos AFF que se realizan sobre la estructura silábica no fueron producidos en los niños(as) de 3 a 4 años, o bien son muy escasos (*prótesis*, 1; *paragoge*, 0; *monoptongación*, 1) en tanto que los ajustes que implican eliminar sonidos concentran la mayor cantidad de estos (*aféresis*, 5; *síncopa*, 17 y *apócope*, 5) alcanzando un 71% (27 AFF) del total de ajustes sobre la estructura silábica.

En relación con los niños(as) mayores, si observamos en las mismas tablas de la figura 2, los AFF que producen sobre la estructura silábica muestran tendencias similares; es decir, hay varios ajustes que no se manifiestan (*prótesis*, 0; *paragoge*, 0; *metátesis*, 0; *diptongación*, 0), en tanto que, tal como ocurrió con los niños(as) de menor edad, otra vez son los mismos ajustes que eliminan sonidos los que se manifiestan en mayor proporción: *aféresis*, 6; *síncopa*, 33; *apócope*, 6; con un 78% (45 AFF) del total de ajustes sobre la estructura silábica. En otras palabras, si se observan los porcentajes

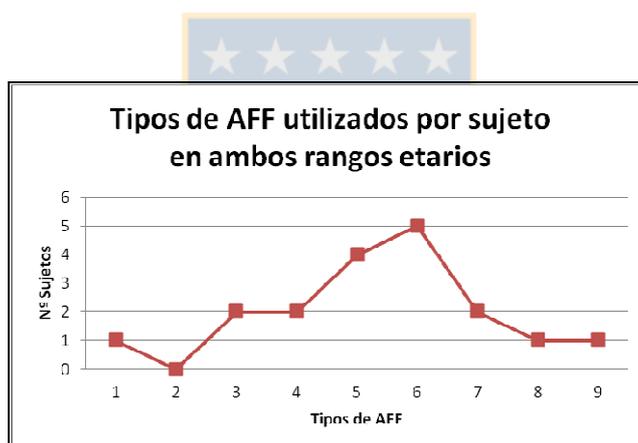
de los AFF relacionados con estructura silábica, ambos grupos de niños(as) se comportan como un solo grupo. Nótese, además, que en ambos grupos de niños(as), el ajuste de *síncopa* concentra la mayor frecuencia (niños(as) menores 17 AFF; niños(as) mayores 33 AFF). La única excepción que contraviene la tendencia observada de comportamiento homogéneo en cuanto a los AFF que se realizan sobre estructura silábica, corresponde a la mayor producción del ajuste *epéntesis* en los niños(as) mayores (9 AFF; 16%), en tanto que los niños(as) más pequeños producen menos de la mitad (4 AFF; 11%).

En resumen, como se puede apreciar con claridad en el gráfico de la figura 2, al igual como ocurrió con los AFF que involucran rasgos, otra vez, exceptuando el considerable aumento de ajustes en los niños(as) de mayor edad, se aprecian tendencias similares en ambos grupos de hablantes. En efecto, tanto en los niños(as) menores como en los mayores, la producción de AFF es mínima o inexistente para algunos ajustes que involucran estructura silábica y en ambos grupos también los AFF que implican eliminación de sonidos son los de mayor expresión. Cabe destacar que el grupo de menor edad presenta notablemente una menor cantidad de *síncopas* (17) respecto del grupo de mayor edad (33). Con todo, llama la atención que el grupo de niños(as) mayores muestre un elevado número de *epéntesis* (9). Al respecto, debemos tener presente que la *epéntesis* suele ser en el niño(a) un recurso de facilitación para la reconstrucción de la secuencia CCV en CVCV, y que la adquisición de este tipo de sílaba es una de las tareas que se inician precisamente en este rango etario. (Bosch, 2004; Vivar, 2007)

### 5.3 Análisis de la diversidad de tipos de AFF utilizados por los informantes (muestra total)

Figura 3. Tabla y gráfico de la diversidad de tipos de AFF utilizados por la totalidad de los informantes.

Tipos AFF	Nº Sujetos
1	1
2	0
3	2
4	2
5	4
6	5
7	2
8	1
9	1



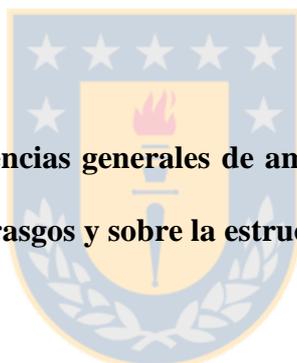
Tal como se ha observado con otras muestras de informantes (Cf. León et al., 2009; Soto-Barba et al., 2011b, Soto-Barba et al. 2011c), la figura 3 muestra que la mitad de los informantes, esto es, 9 niños en total, tiende a utilizar entre 5 y 6 tipos de AFF diferentes en la producción de enunciados. La otra mitad de los informantes tiende a disgregarse, ya sea utilizando unos pocos tipos de AFF (entre 1 y 4) o bien elevando el tipo de ajuste utilizado (entre 7 y 9).

Estos datos indican que, en general, un niño(a) normal tiende a producir entre 5 y 6 ajustes, en tanto que los niños(as) que producen pocos tipos de ajustes podrían

constituir una minoría que muestra un desarrollo fonológico más completo y, a la inversa, los que producen muchos tipos de ajustes, un desarrollo fonológico menos avanzado al que se espera.

De acuerdo con lo observado, no es común que los niños(as) utilicen unos pocos tipos de AFF, ni menos que alguno utilice solo un tipo; por lo general, los informantes presentan una diversificación en la elección del tipo de ajuste utilizado.

En otro orden, el niño(a) que menos ajustes realiza (solo 3 ajustes) y el de menor diversificación de tipos de ajustes (1 tipo de AFF) resulta ser el de mayor edad. A su vez, el niño que más ajustes realizó (31 ajustes) y uno de los que más diversifica el tipo de ajustes empleados (6 tipos de AFF) es uno de los mayores del grupo de niños(as) de menor edad.



#### **5.4 Comparación de las tendencias generales de ambos grupos de niños(as) para los AFF que actúan sobre los rasgos y sobre la estructura silábica**

*Figura 4. Cantidad y porcentaje general de AFF sobre rasgos y estructura silábica, y promedios de ajustes por grupo etario.*

<b>Grupo</b>	<b>37 a 48 meses (n=8)</b>	
Aj. Rasgos	56	59,6 %
Aj. Sílabas	38	40,4%
Total Aj.	94	
Prom. ajustes x sujeto	<b>11,8 aj.</b>	

Grupo	49 a 60 meses (n=10)	
Aj. Rasgos	54	48,2 %
Aj. Sílabas	58	51,8 %
Total Aj.	112	
Prom. ajustes x sujeto		11,2 aj.

Al observar las tendencias generales en las tablas de la figura 4, se puede constatar que el grupo de niños(as) de 3 a 4 años de edad presentó un total de 94 ajustes, distribuidos en 56 AFF (59,6%) que afectan a los rasgos y en 38 AFF (40,4%) que actúan sobre la estructura silábica. En tanto, los niños(as) de 4 a 5 años de edad, se muestran levemente más productivos en el total de ajustes producidos e invierten las proporciones en el tipo general de AFF utilizado. Así, efectúan un total de 112 ajustes, distribuidos en 54 AFF (48,2%) sobre rasgos y en 58 AFF (51,8%) sobre la estructura silábica.

Aun cuando los datos numéricos absolutos no permiten establecer diferencias entre ambos grupos, si se observan los resultados en términos porcentuales, nos podemos dar cuenta de que el grupo de menor edad muestra un predominio de la utilización de AFF sobre los rasgos, manifestando ello lo que ocurre en niños(as) que todavía están en una etapa particular de su desarrollo. En esta etapa, lo central es la adquisición del repertorio de segmentos del sistema, el que implica precisamente la internalización (adquisición) de rasgos. Además manejan una morfosintaxis menos elaborada que implica una cadena del habla más simple con menor exigencia fonotáctica.

En cambio, el grupo de mayor edad enfrenta una etapa del desarrollo en la cual el repertorio fonológico se encuentra casi completo (Cf. Vivar y León, 2009) y en el que

también se sabe que se manifiesta una riqueza léxica y una complejidad morfosintáctica mayores. Lo anterior, sin duda, incrementa la productividad verbal y la exigencia sobre los mecanismos de producción del habla, especialmente desde una perspectiva fonotáctica, situación que podría redundar en la utilización de más AFF que afectan la estructura de la sílaba.

Así también, los promedios de ajustes por edad son muy cercanos, alcanzando 11, 8 AFF para los niños(as) de 3 a 4 años de edad y 11,2 AFF para los de 4 a 5 años de edad.

Dado que los resultados presentados y analizados corresponden a las tendencias generales de los ajustes fonético-fonológicos en niños(as) entre 3 y 4 años en contraste con niños(as) entre 4 y 5 años, se consideró relevante realizar, en este punto, un análisis estadístico. Para ello, inicialmente se calcularon algunas medidas de tendencia central para cada grupo etario, según los dos tipos generales de AFF estudiados.

*Figura 5. Medidas de tendencia central para todos los sujetos por grupo etario y tipo general de AFF*

Medidas de tendencia central									
Grupo	Variabes	n	Media	D.E	Mín.	Máx.	Mediana	P(25)	P(75)
3 a 4 años	AFF Rasgos	8	7,00	4,78	2,00	18,00	6,50	4,00	7,00
3 a 4 años	AFF Sílaba	8	4,75	4,10	0,00	13,00	4,50	0,00	6,0
4 a 5 años	AFF Rasgos	10	5,40	2,55	2,00	11,00	5,00	4,00	7,00
4 a 5 años	AFF Sílaba	10	5,80	2,97	0,00	10,00	5,50	4,00	7,00

La tabla de la figura 5 presenta las medidas de tendencia central, calculadas para los niños(as) de la investigación. Se señalan allí el valor de las medias, desviaciones estándar, valores mínimo y máximo, mediana y percentiles.

A continuación, se exhibe el resultado de las pruebas T para muestras apareadas y muestras independientes. Los resultados de estas pruebas se interpretan aplicando un nivel de confianza del 90%, ( $\alpha= 0,1$ ). De esta forma, aquellos valores  $p$  inferiores a 0,1 resultan estadísticamente significativos y se indican con (\*) en las tablas.

*Figura 6. Resultado de prueba T para muestras apareadas. Comparación entre AFF a los rasgos y a la sílaba por grupo etario*

Prueba T para muestras apareadas									
Grupo	Variable 1	Variable 2	n	Media (d)	Media 1	Media 2	D.E. (Dif)	T	Sig.
3 a 4 años (1)	AFF Rasgos	AFF Silaba	8	2,25	7,00	4,70	3,06	2,08	0,076 (*)
4 a 5 años (2)	AFF Rasgos	AFF Silaba	10	-0,40	5,40	5,80	4,12	-0,31	0,765

En la tabla de la figura 6, se pueden observar los resultados de la Prueba T para muestras apareadas que pretende determinar si las diferencias entre los promedios de AFF efectuados a los rasgos y los AFF efectuados a la sílaba son estadísticamente significativas en cada grupo etario. De acuerdo a los valores de significación exhibidos en la tabla, se puede concluir que las diferencias entre los ajustes efectuados a los rasgos y los ajustes efectuados a la sílaba en el grupo de niños(as) de 3 a 4 años son estadísticamente significativas, con un 0,076. No así las diferencias observadas en el grupo de 4 a 5 años, con un 0,765.

*Figura 7. Resultados de Prueba T para muestras independientes. AFF a los rasgos en ambos grupos etarios*

Prueba T para muestras independientes		
Variable AFF Rasgos Total		
Indicadores	Edad 3-4 (1)	Edad 4-5 (2)
n	8	10
Media	7,00	5,4
Varianza	22,86	22,86
Medias (1) - (2)	1,60	
LI (95)	-2,12	
LS (95)	5,32	
p Hom Var	0,0831	
T	0,91	
p-valor	0,3748	

Figura 8. Resultados de Prueba T para muestras independientes. AFF a la sílaba en ambos grupos etarios

Prueba T para muestras independientes		
Variable AFF Sílaba Total		
Indicadores	Edad 3-4 (1)	Edad 4-5 (2)
n	8	10
Media	4,75	5,80
Varianza	16,79	22,86
Medias (1) - (2)	-1,05	
LI (95)	-4,58	
LS (95)	2,48	
p Hom Var	0,3651	
T	-0,63	
p-valor	0,5371	

En las tablas de las figuras 7 y 8, apreciamos los resultados de las pruebas T para muestras independientes. En ellas se analiza, respectivamente, si las diferencias de las manifestaciones de AFF a los rasgos y a la sílaba, son significativas comparando ambos grupos de niños(as). Para los AFF que afectan a los rasgos, se obtuvieron valores  $p$  de 0,37 y 0,53, los que indican diferencias estadísticamente no significativas para ambos parámetros considerados entre los grupos de niños(as) de la investigación.

Acerca del comportamiento de los sujetos desde esta perspectiva y, considerando los resultados del análisis estadístico, llama la atención el constatar resultados que no concuerdan con lo esperado, es decir, que los niños(as) menores presentasen, en forma notoria, una mayor cantidad de ajustes, sea en relación con los rasgos o con la estructura silábica, o con ambos. Este hecho, que se manifiesta contra toda intuición lingüística, abre interrogantes acerca de cómo explicar que los niños mayores, con una fonoarticulación más madura y un sistema fonológico más desarrollado, parecen ajustar casi lo mismo o, incluso, más que los niños menores. La constatación de este fenómeno

lleva a considerar un factor hasta ahora no contemplado: la cantidad de palabras con que cada sujeto relató el cuento que sirvió para recoger los datos de esta investigación.

### **5.5 Resultados de la aplicación del índice de ajustes por palabra (IAP)**

Esta nueva revisión de las transcripciones de los cuentos relatados indicó que los niños(as) mayores utilizaban, en general, más palabras para efectuar sus narraciones, mientras que los niños(as) menores empleaban una cantidad de palabras claramente inferior. Por lo tanto, para lograr observar los niveles de producción de ajustes sin dejar de considerar la productividad en el relato, se procedió a dividir la cantidad de palabras con que cada niño(a) relataba el cuento por el número total de ajustes efectuados. Este cociente entrega un índice de ajustes por palabras (IAP), el cual permite obtener una mejor interpretación de la cantidad de AFF producidos por un niño(a) en todo el relato. La obtención de un IAP de valor 1, entonces, señalaría la situación supuesta de un sujeto que por cada palabra articulada, produce un ajuste, mientras que un IAP de 0,5 indicaría que el hablante logra producir 50 ajustes por cada 100 palabras enunciadas y 0,05 que logra producir 5 ajustes por cada 100 palabras enunciadas, evidenciando con ello una mayor competencia fonético-fonológica en la producción de palabras. A la inversa, un IAP superior a 1 mostraría a un hablante que efectúa más de un ajuste por palabra, lo que afectaría significativamente la inteligibilidad de su discurso oral.

*Figura 9. Estudio y comparación del índice IAP en ambos grupos de edad.*

<b>Calculo IAP 3 a 4 años</b>			
<b>Sujeto</b>	<b>Ajustes</b>	<b>Nº Palabras</b>	<b>IAP</b>
1	4	177	0,02
2	31	462	0,07
3	13	160	0,08
4	13	289	0,04
5	10	130	0,08
6	9	191	0,05
7	7	310	0,02
8	7	130	0,05
<b>Promedio</b>	<b>11,8</b>	<b>231,1</b>	<b>0,05</b>

<b>Calculo IAP 4 a 5 años</b>			
<b>Sujeto</b>	<b>Ajustes</b>	<b>Nº Palabras</b>	<b>IAP</b>
1	9	238	0,04
2	3	111	0,03
3	15	174	0,09
4	15	410	0,04
5	12	422	0,03
6	12	322	0,04
7	13	556	0,02
8	11	182	0,06
9	14	409	0,03
10	8	289	0,03
<b>Promedios</b>	<b>11,2</b>	<b>311,3</b>	<b>0,04</b>

Como se observa en las tablas de la figura 9, los niños(as) de 3 a 4 años utilizan un promedio de 231, 1 palabras para relatar el cuento, en tanto que los niños (as) de 4 a 5 años muestran un importante aumento con 311, 3 palabras promedio en sus relatos. Al relacionar estos valores con la cantidad de ajustes producidos, obtenemos el IAP. Para el grupo de niños(as) de 3 a 4 años, este índice promedió 0,05 y para el grupo de niños(as) de 4 a 5 años, el índice promedió 0,04. En la práctica, lo anterior significa que los niños(as) menores efectuaron, en promedio, 5 AFF por cada 100 palabras producidas, en tanto que los niños(as) mayores efectuaron, en promedio, 4 AFF por cada 100 palabras producidas. Aunque leve, estos resultados evidencian un comportamiento diferente en ambos grupos de niños(as).

Por otra parte, si comparamos los resultados de este índice en ambos grupos de niños(as), el IAP muestra que los valores individuales se repiten. En efecto, un par de

niños(as) del grupo de menor edad presentan un IAP de 0,08, mientras que un niño(a) del grupo de mayor edad presenta un IAP de 0,09; o bien, un par de niños(as) menores presenta un IAP de 0,02, así como un niño(a) mayor presenta también un IAP de 0,02. Los valores 0,04, que representan las tendencias medias, también se repiten en niños(as) de ambos grupos.

En síntesis, aun cuando el IAP, en general, muestra diferencias entre ambos grupos (0,05 v/s 0,04) de niños(as), de todas formas al analizar el comportamiento individual de este índice, se aprecian semejanzas en la forma como se expresa la variación del IAP.

Por último, resulta interesante observar que, en el grupo de niños(as) más pequeños, los informantes 3 y 4 presentan 13 AFF cada uno; sin embargo, el primero tiene un IAP de 0,08 y el segundo un IAP de 0,04. La misma situación se puede observar en el grupo de niños(as) más grandes, esto es, el informante 3 y el informante 4 presentan 15 AFF cada uno; pero el primero tiene un IAP de 0,09 y el segundo un IAP de 0,04. Estos datos indican que, en los niños(as) menores, el primer informante realizó, en promedio, 8 AFF por cada 100 palabras, mientras que el segundo, solo la mitad; vale decir, 4 AFF, en promedio, por cada 100 palabras. La interpretación es similar para el grupo de niños(as) mayores, es decir, el primer informante realizó, en promedio, 9 AFF por cada 100 palabras; en tanto que el segundo, menos de la mitad, esto es, 4 AFF, en promedio, por cada 100 palabras.

De este modo, un análisis de los 4 informantes con los cuales se ejemplificó, que solo tiene en cuenta la cantidad de AFF producidos por los niños(as), podría mal interpretarse como un comportamiento fonético-fonológico de similares características, si bien, tal como ha quedado demostrado con claridad, el IAP muestra marcadas diferencias entre los sujetos encuestados. En otras palabras, un reanálisis de los datos

mediante la aplicación del IAP, previa aplicación del CLAFF, permite, en consecuencia, demostrar comportamientos fonético-fonológicos individuales disímiles que la observación de los AFF, en términos exclusivamente cuantitativos, no permite visualizar.

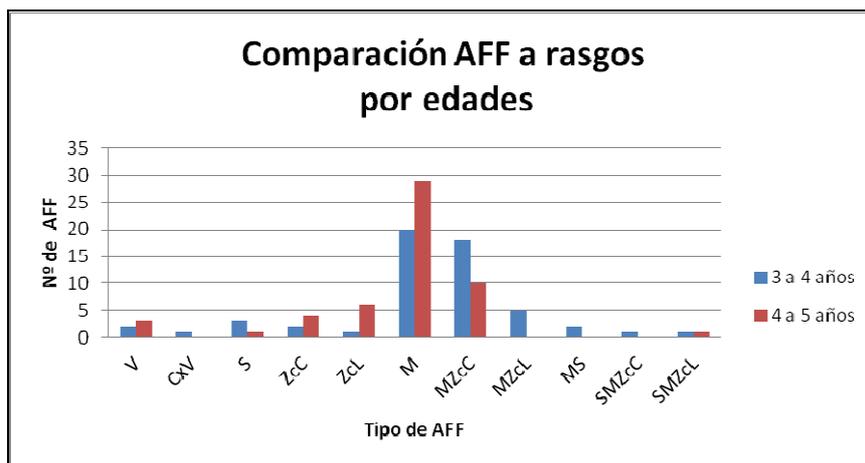
### 5.6 Comportamiento de los AFF utilizados sobre los rasgos en ambos grupos de niños(as)

Dado que hasta aquí los análisis efectuados no han mostrado diferencias cuantitativamente marcadas en el comportamiento fonético-fonológico de ambos grupos de hablantes, se procedió a continuar el análisis de los datos obtenidos siguiendo diversas perspectivas, fundamentalmente de orden cualitativo, que proporcionaran una visión más detallada y profunda de los hallazgos de la investigación.

El primer análisis consiste en la comparación del número de AFF, en ambos grupos de niños(as), efectuados sobre los rasgos. Para estos efectos, solo se hace un análisis de los AFF que mostraron productividad, considerando que ya se realizó una observación en la que se tuvo en cuenta la totalidad de los AFF en ambos grupos.

*Figura 10. Comparación de los AFF efectuados sobre los rasgos en ambos grupos de niños(as)*

Comparación AFF a los rasgos		Niños de 3 a 4 y 4 a 5 años									
Edad	V	CxV	S	ZcC	ZcL	M	MZcC	MZcL	MS	SMZcC	SMZcL
3 a 4 años	2	1	3	2	1	20	18	5	2	1	1
4 a 5 años	3	0	1	4	6	29	10	0	0	0	1



En la tabla y el gráfico de la figura 10, podemos observar cómo en el grupo de niños(as) de 3 a 4 años los ajustes sobre los rasgos se manifiestan en 11 tipos diferentes, marcándose el predominio de tres tipos de ajustes que presentan las mayores frecuencias. A saber, acumulan la mayoría de los ajustes los de *modo* (20 AFF), los de *modo y zona con cercanía* (18 AFF) y los de *modo y zona con lejanía* (5 AFF).

En el grupo de niños(as) de 4 a 5 años, en cambio, la gama de ajustes sobre los rasgos se reduce drásticamente a 7 tipos; es decir, aproximadamente, poco más de la mitad de la cantidad de tipos de ajustes utilizados en el grupo de niños(as) de edad inferior. Tal disminución mantiene, sin embargo, el predominio de uso de tres tipos de ajustes, dos de los cuales siguen la misma tendencia observada en el grupo de niños(as) menores, si se considera el ajuste de *modo* (29 AFF) y el de *modo y zona con cercanía* (10 AFF). Además, este grupo de sujetos opta por un tercer tipo de ajuste, el de *zona con lejanía* (6 AFF).

En una visión más general, si bien los sujetos menores utilizan mayor diversidad en el tipo de ajustes que los mayores, ambos grupos prefieren usar los AFF que involucran los rasgos de modo y zona.

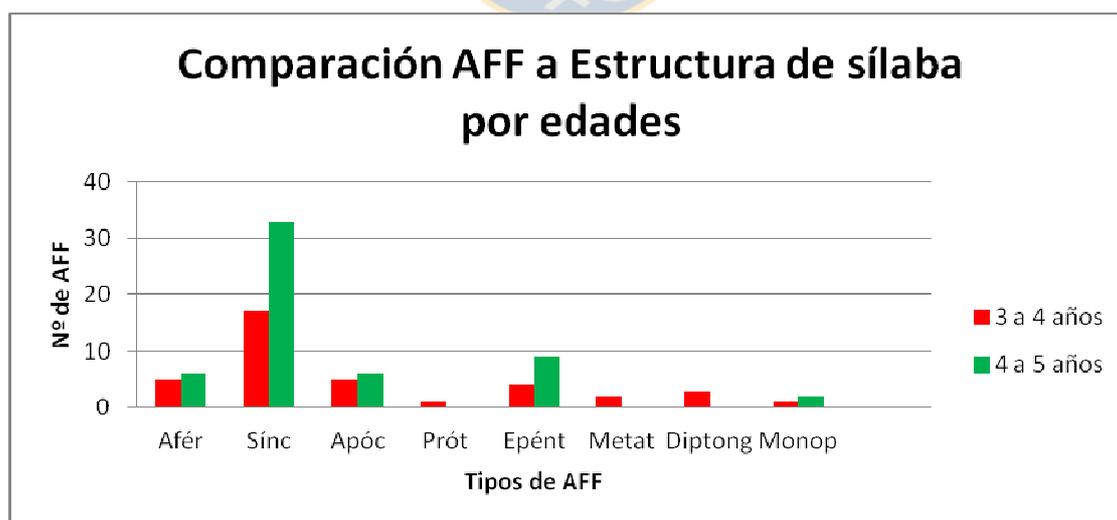
En síntesis, esta mirada más minuciosa muestra que los niños(as) menores diversifican al momento de producir AFF, en tanto que los mayores tienden a concentrarse en menos AFF.

### 5.7 Comportamiento de los AFF utilizados sobre la estructura silábica en ambos grupos de niños(as)

Con el mismo procedimiento utilizado en el apartado anterior, la siguiente perspectiva de análisis consistió en observar, de manera más detallada, cómo se comportaban los ajustes efectuados sobre la sílaba, en ambos grupos etarios.

Figura 11. Comparación de los AFF efectuados sobre la estructura silábica en ambos grupos de niños(as)

AFF a la Estructura Silábica en niños de 3 a 4 y 4 a 5 años								
Edad	Afér	Sinc	Apóc	Prót	Epént	Metat	Diptong	Monop
3 a 4 años	5	17	5	1	4	2	3	1
4 a 5 años	6	33	6	0	9	0	0	2



A partir de lo observado en la tabla y gráfico de la figura 11, podemos señalar que existe una diferencia en la diversidad de tipos de ajustes utilizados por ambos grupos de niños(as), aunque esta no parece ser relevante. En efecto, el grupo de

niños(as) de 3 a 4 años utiliza 8 tipos de ajustes y el grupo de niños(as) de 4 a 5 años utiliza 5 tipos.

La distribución de la frecuencia entre los diferentes tipos de ajustes muestra que, en los niños(as) menores, la primera opción de ajuste corresponde a la *síncopa* (17 AFF), seguida por *aféresis* (5 AFF) y *apócope* (5 AFF), es decir, los tres tipos de ajustes que producen la eliminación de segmentos en el interior, al inicio o al final de la sílaba, respectivamente.

En los niños(as) de 4 a 5 años de edad, los ajustes mantienen una distribución similar, mostrando, igual que en el grupo de menor edad, una opción por los ajustes que eliminan segmentos de la estructura silábica. Así, la mayor frecuencia corresponde a *síncopa* (33 AFF), seguida por *aféresis* (6 AFF) y *apócope* (6 AFF). Pese a que ambos grupos de niños(as) presentan tendencias similares, se observa un notorio aumento en la cantidad de ajustes por parte de los niños(as) de mayor edad, en relación con el grupo de menor edad. Ello debe ser interpretado, tal como se mencionó con anterioridad, teniendo en cuenta que el grupo de mayor edad cuenta con dos sujetos más. Sin embargo, aunque este aumento tan marcado podría deberse, en parte, a lo señalado, no se puede desconocer el hecho de que los niños(as) mayores utilizan estructuras morfosintácticas más complejas, lo que implica la producción de una cadena hablada más intrincada que podría requerir más AFF.

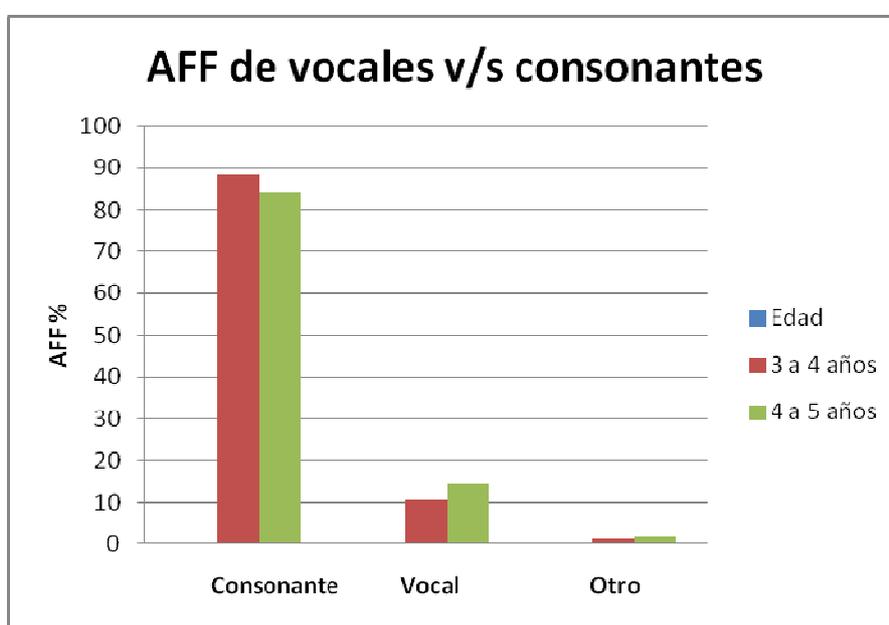
### **5.8 Comportamiento de los AFF sobre los diferentes fonemas**

El siguiente análisis consideró relevante comparar, en ambos grupos de niños(as), cuáles fueron los fonemas que se vieron más afectados por la influencia de los distintos tipos de AFF.

En primer lugar, se presenta la tabla y el gráfico que permite comparar este comportamiento considerando las vocales en relación con las consonantes

*Figura 12. Comparación en ambos grupos de niños(as) de los fonemas vocálicos vs. los consonánticos que se ven influidos por los AFF*

AFF %			
Edad	Consonantes	Vocales	Otros
3 a 4 años	88,3	10,6	1,1
4 a 5 años	83,9	14,3	1,8



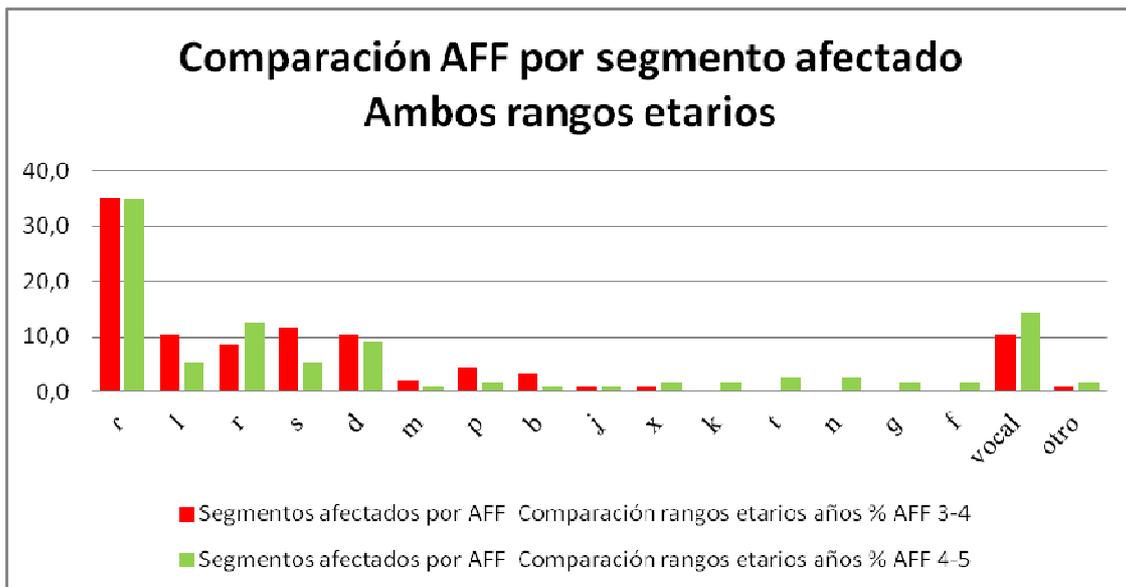
Tal como se puede observar en la tabla y el gráfico de la figura 12, y en concordancia con los resultados determinados en otras investigaciones (León et al., 2009; Soto-Barba et al., 2011b; Soto-Barba et al., 2011c), los segmentos consonánticos resultan claramente más afectados que los vocálicos, tanto en los niños(as) menores (consonantes = 88,3% ; vocales = 10,6%), como en los niños(as) mayores (consonantes = 83,9% ; vocales = 14,3 %). En otras palabras, se puede afirmar que los niños(as)

normales de 3 a 5 años presentan un sistema vocálico más o menos consolidado y un sistema consonántico aún en desarrollo.

Dado que los fonemas consonánticos resultaron ser más afectados que los vocálicos en cuanto a la influencia de los AFF en la producción oral de ambos grupos de niños(as), a continuación se analizan exclusivamente las principales consonantes afectadas.

Figura 13. Consonantes afectadas por los AFF en ambos grupos de niños(as)

Segmentos afectados por AFF 3 a 4 años 37 a 48 meses			Segmentos afectados por AFF 4 a 5 años 49 a 60 meses		
			Fonema	Nº AFF	%
r	33	35,1	r	39	34,8
l	10	10,6	l	6	5,4
r	8	8,5	r	14	12,5
s	11	11,7	s	6	5,4
d	10	10,6	d	10	8,9
m	2	2,1	m	1	0,9
p	4	4,3	p	2	1,8
b	3	3,2	b	1	0,9
j	1	1,1	j	1	0,9
x	1	1,1	x	2	1,8
vocal	10	10,6	k	2	1,8
otro	1	1,1	t	3	2,7
			n	3	2,7
			g	2	1,8
			f	2	1,8
			vocal	16	14,3
			otro	2	1,8



Como lo muestran las tablas y el gráfico de la figura 13, en una visión global, comparativamente, se observa que 10 fonemas consonánticos distintos se encuentran involucrados en la producción de los AFF en los niños(as) menores, mientras que, en los mayores, se aprecian 15 fonemas consonánticos distintos involucrados en la producción de los AFF.

Ahora bien, la manifestación de los ajustes, en ambos grupos de niños(as), se despliega de manera predominante sobre los fonemas consonánticos /r/, /r/, /l/, /s/ y /d/.

En una visión más detallada, el fonema sobre el cual se efectuaron más ajustes en ambos grupos de niños(as) fue /r/ (35,1% AFF, 3 a 4 años y 34,8% AFF, 4 a 5 años). En el grupo de menor edad, le siguen a /r/ los AFF efectuados sobre /s/ (11,7%), /l/ (10,6%), /d/ (10%) y /r/ (8,5%). En el grupo de mayor edad, le siguen a /r/ los fonemas /r/ (12,5%), /d/ (8,9%) y /l/ y /s/, ambos fonemas con 5,4%. En todo caso, aunque distribuidos de manera diferente, en ambos grupos, están involucrados los mismos cinco fonemas.

Si tenemos en cuenta el modo de articulación que ha sido afectado por los AFF, de manera notable se observa que los fonemas que mayor dificultad generan, en niños y niñas entre 3 y 5 años, involucran sonidos resonantes, específicamente vibrantes (simple o múltiple) y laterales; más atrás, le siguen los segmentos obstruyentes.

Por otra parte, si el foco de atención lo constituye la zona de articulación que ha sido afectada por los AFF, todos los fonemas analizados presentan la misma zona de articulación dentoalveolar.

Una explicación posible de este último fenómeno puede ser el hecho de que el sistema fonológico del español de Chile concentra la mayoría de los fonemas consonánticos en la zona dentoalveolar (9 de 17; 53%), en tanto que los fonemas labiales y palato-velares se distribuyen equitativamente en un 23,5%, es decir, 4 fonemas para cada zona. De este modo, los sonidos dentoalveolares, como constituyen la mayor cantidad de fonemas en el sistema fonético-fonológico, al parecer, generan también mayor confusión, dada su proximidad articulatoria al momento de la emisión lingüística.

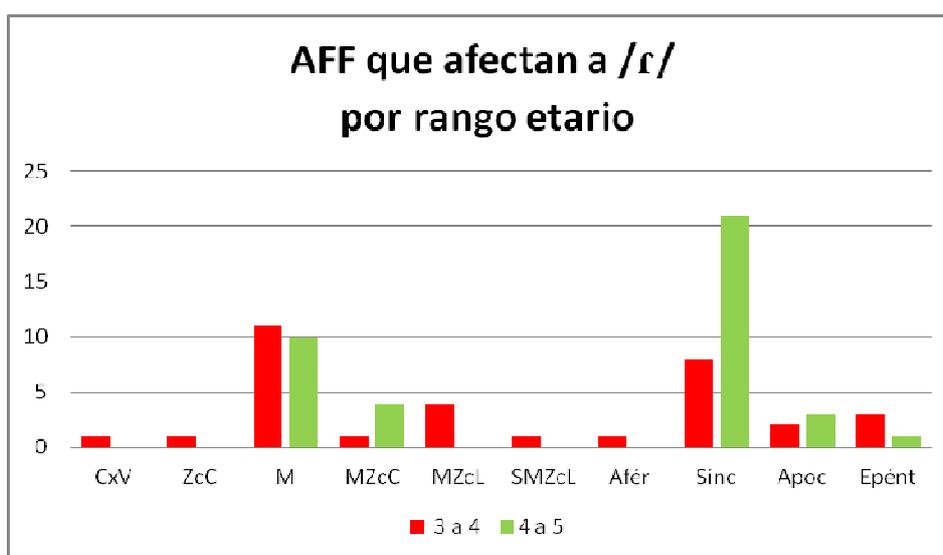
## **5.9 Fonemas consonánticos más afectados por los AFF**

Luego de la presentación general acerca de cómo los AFF se manifiestan sobre los segmentos, resulta interesante analizar la manifestación particular de los AFF en cada uno de los segmentos consonánticos más afectados, lo que se realizará desde los apartados 5.9.1. a 5.9.5.

### 5.9.1 AFF al fonema /r/

Figura 14. AFF que ajustan al fonema /r/ en ambos grupos de niños(as)

AFF		FONEMA /r/								
Fonema	CxV	ZcC	M	MZcC	MZcL	SMZcL	Afér	Sínc	Apoc	Epént
/r/ 3 a 4	1	1	11	1	4	1	1	8	2	3
/r/ 4 a 5	0	0	10	4	0	0	0	21	3	1



Al observar los resultados generales, se mantiene la tendencia de los niños(as) de menor edad en cuanto a utilizar una mayor diversidad de ajustes (10 tipos de AFF), en contraste con los niños(as) de mayor edad que tienden a concentrarse en solo 5 tipos de ajustes.

Como se puede observar en la tabla y gráfico de la figura 14, los AFF que afectan al fonema /r/ en los niños(as) de menor edad, se distribuyen con un predominio de los ajustes que involucran a los rasgos del segmento (19 AFF) por sobre los que afectan a la estructura silábica (14 AFF).

Al analizar los AFF sobre los rasgos, se aprecia una tendencia a utilizar más el ajuste de *modo* (11 AFF) y luego el de *modo y zona con lejanía* (4 AFF). En

concordancia con las manifestaciones generales de los sujetos, se evidencia nuevamente la opción por ajustar el modo en forma aislada o bien en combinación con ajustes sobre otros rasgos.

Si observamos ahora los ajustes producidos sobre la estructura silábica, predomina el de *síncopa* (8 AFF), en el que el segmento es eliminado y luego el de *epéntesis* (3 AFF), en que /r/ es el segmento insertado.

Al observar lo que ocurre en el grupo de niños(as) de 4 a 5 años, podemos constatar que en los AFF que involucran al segmento /r/, se manifiesta un claro predominio de los ajustes que actúan sobre la estructura silábica (25 AFF), mientras que los ajustes que afectan a los rasgos son algo más que la mitad de los anteriores (14 AFF).

En el mismo grupo etario, al analizar los AFF sobre los rasgos de /r/, se aprecia la tendencia a utilizar más el de *modo* (10 AFF) y luego el de *modo y zona con cercanía* (4 AFF).

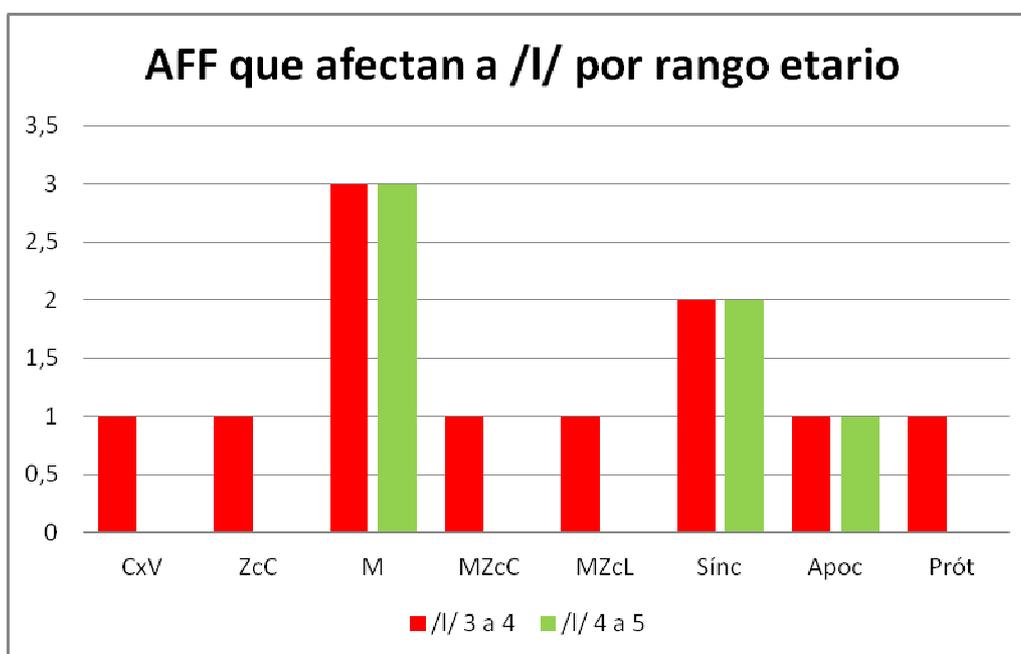
En concordancia con las manifestaciones de los niños más pequeños, se evidencia nuevamente la opción por ajustar el modo en forma aislada o bien en combinación con ajustes sobre otros rasgos, aunque la cantidad de ajustes utilizados se invierte en relación con la lejanía o cercanía de la *zona*.

Si observamos ahora los ajustes producidos sobre la estructura silábica, predominan los de *síncopa* (21 AFF), en el que el segmento es eliminado al interior de palabra y luego los de *apócope* (3), en que /r/ es eliminado en final de palabra. En otras palabras, los niños(as) mayores muestran una tendencia clara a eliminar sonidos, si se comparan los resultados de /r/ con lo que sucede con los niños(as) menores.

## 5.9.2 AFF al fonema /l/

Figura 15. AFF que ajustan al fonema /l/ en ambos grupos de niños(as)

AFF		FONEMA /l/						
Edad	CxV	ZcC	M	MZcC	MZcL	Sínc	Apoc	Prót
3 a 4	1	1	3	1	1	2	1	1
4 a 5	0	0	3	0	0	2	1	0



En una primera visión general, al observar en la figura 15, la tabla y el gráfico que indican qué AFF afectan al fonema /l/, se constata que los niños(as) de 3 a 4 años ajustan empleando 8 tipos de AFF, mientras que los niños(as) de 4 a 5 años, ajustan empleando solo 3 tipos de ajustes. Este hecho confirma la tendencia que ya se ha observado en análisis relacionados con resultados generales y con algunos otros análisis específicos, en el sentido de que los niños(as) menores se dispersan en una mayor

variedad de ajustes, en tanto que los niños(as) mayores se concentran en una menor variedad de ajustes.

En cuanto al primer grupo de niños(as), al observar los AFF que afectan a /l/, se aprecia que 7 ajustes actúan sobre sus rasgos, mostrando otra vez un predominio por actuar sobre el rasgo de modo o sobre modo en combinación con el rasgo de zona con lejanía o cercanía. En cuanto a los ajustes que afectaron al fonema /l/ en relación con la estructura silábica, 3 de los 4 ajustes produjeron la eliminación del segmento, en posición interior de palabra (*síncopa*) o en final de palabra (*apócope*).

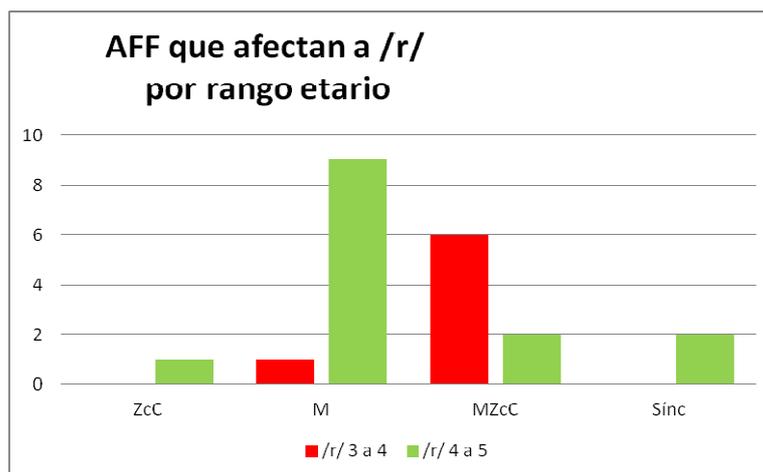
En el grupo de niños(as) de 4 a 5 años, como ya se dijo, los AFF que actúan sobre los rasgos de /l/ son escasos y se concentran en *modo* (3 AFF). Por su parte, los ajustes que actúan sobre la estructura silábica involucrando a /l/, son igualmente 3, distribuidos en *síncopa* y *apócope*. Por lo recién expuesto, se aprecia que, en este grupo de edad, los ajustes relacionados con /l/ se equiparan considerando los dos focos principales de análisis de resultados: rasgos y estructura silábica.

Llama la atención, por último, que el fonema lateral, hasta aquí, presenta mayor similitud, en cuanto a sus resultados, entre los dos grupos de niños(as).

### 5.9.3 AFF al fonema /r/

Figura 16. AFF que ajustan al fonema /r/ en ambos grupos de niños(as)

Fonema	AFF FONEMA /r/			
	ZcC	M	MZcC	Sínc
/r/ 3 a 4	0	1	6	0
/r/ 4 a 5	1	9	2	2



Siguiendo con el mismo esquema de análisis anterior, se observan los datos presentados en la tabla y el gráfico de la figura 16, que indican cómo actúan los AFF sobre el segmento /r/. Resulta notable constatar que, a diferencia de lo ocurrido con los segmentos /r/ y /l/, los niños(as) de menor edad utilizan solo dos tipos de ajustes sobre este segmento mientras que los niños(as) de mayor edad, utilizan 4 tipos de AFF sobre /r/; o sea, contra la tendencia observada hasta ahora, los niños(as) de 3 a 4 años restringen la diversificación en los tipos de AFF empleados y los niños(as) de 4 a 5 años la amplían.

En el primer grupo de niños(as), los AFF efectuados sobre los rasgos de /r/ son predominantemente los de *modo* y *zona con cercanía* (6 AFF) y *modo* (1 AFF). En este rango etario, no se produjeron ajustes sobre la estructura silábica que involucraran al segmento /r/.

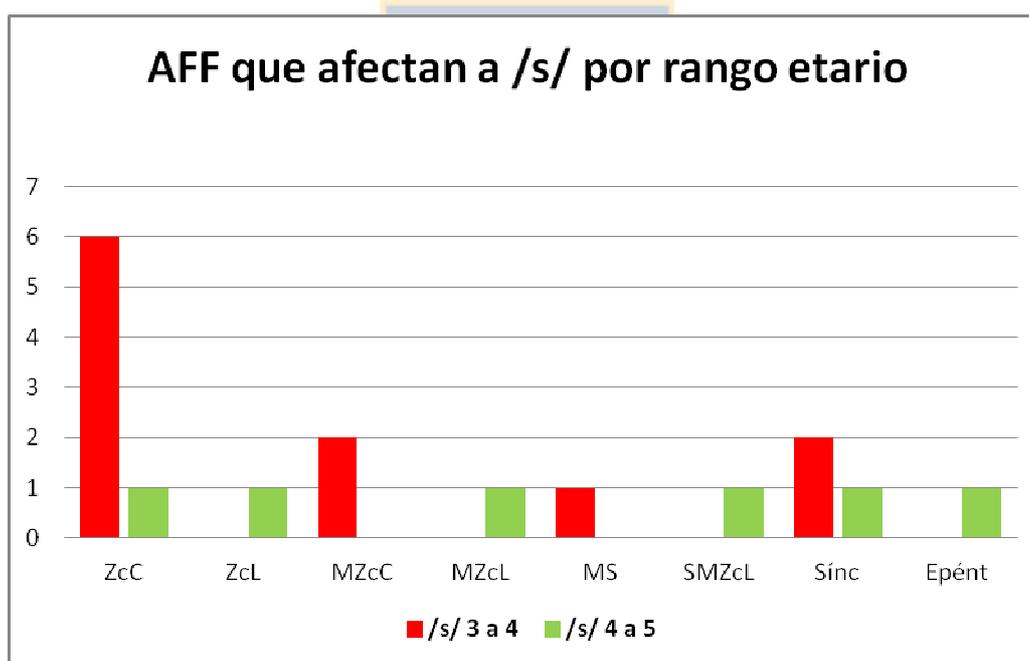
En el segundo grupo de niños(as), los ajustes efectuados sobre los rasgos de /r/ aumentan considerablemente, llegando a los 12 AFF (*modo*: 9 AFF; *modo y zona con cercanía*: 2 AFF y *zona con cercanía*: 1 AFF), mientras que sobre la estructura silábica solo tenemos la ocurrencia de 2 AFF (*síncopa*).

Si bien es cierto, con el segmento /r/, se produce una notable disminución de ajustes efectuados sobre estructura silábica, en relación con lo que ocurrió con /r/ y /l/, de todas formas, hay que tener cuenta que /r/ solo se manifiesta en ataque silábico.

### 5.9.4 AFF al fonema /s/

Figura 17. AFF que ajustan al fonema /s/ en ambos grupos de niños(as)

Edad	AFF							
	ZcC	ZcL	MZcC	MZcL	MS	SMZcL	Sínc	Epént
3 a 4	6	0	2	0	1	0	2	0
4 a 5	1	1	0	1	0	1	1	1



A partir de la observación de la tabla y gráfico de la figura 17, se puede señalar que el fonema /s/ es afectado por 4 tipos de AFF, en el grupo de niños(as) de 3 a 4 años, en tanto que los fonemas /s/ producidos por los niños(as) del rango de 4 a 5 años se ven afectados por 6 tipos de AFF. Estos valores rompen la tendencia de los fonemas /r/ y /l/

descritos inicialmente, y siguen el comportamiento mostrado por los ajustes que actúan sobre /r/, con tendencia a diversificar la cantidad del tipo de ajustes que utiliza el grupo de niños(as) de mayor edad. No obstante, siendo la diferencia bastante leve (2 AFF), se puede hablar más bien de una tendencia a la equiparación. Cabe señalar que este fenómeno afecta a fonemas de adquisición más tardía como /r/ y /s/ (Cf. Vivar y León, 2007).

En el análisis efectuado a los ajustes utilizados por los niños(as) menores, observamos que 9 ajustes actúan sobre los rasgos de /s/, mientras que solo 2 ajustes involucran a este fonema en estructura silábica. De los 9 AFF efectuados sobre sus rasgos, 6 corresponden al ajuste de *zona con cercanía*, mostrando nuevamente, al no involucrar el ajuste de *modo*, una diferencia en relación con el comportamiento de los ajustes sobre los fonemas anteriormente analizados. Los 2 ajustes que comprometen a /s/ en estructura silábica son de *síncopa*.

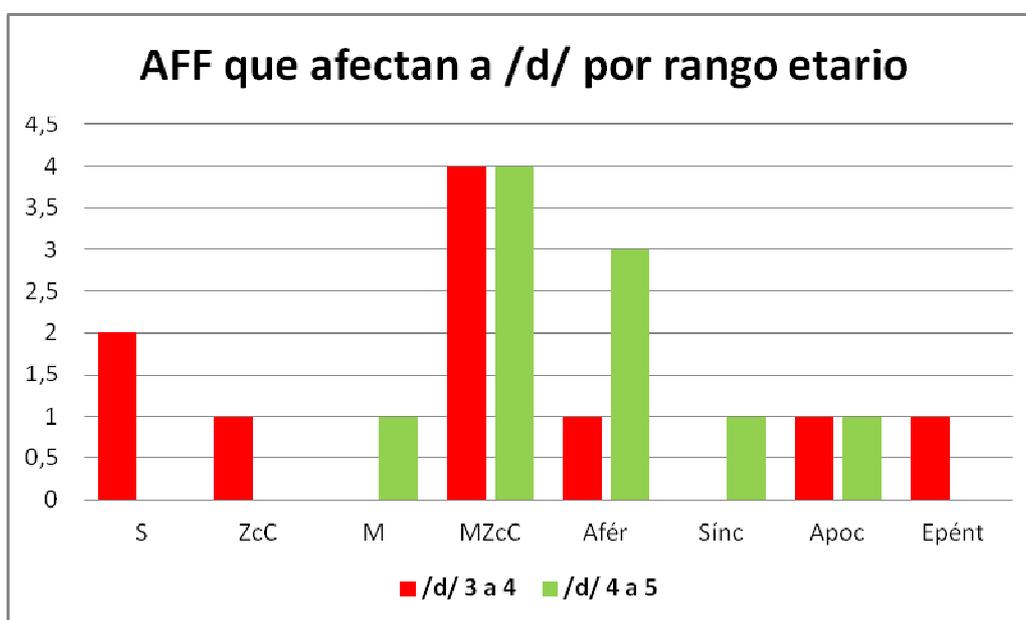
En los niños(as) mayores, resulta interesante observar la baja incidencia de ajustes que afectan a /s/, los que además se distribuyen en 6 tipos de AFF, 4 de estos ajustes afectan a los rasgos de /s/, distribuyéndose entre los de *zona con cercanía*, *zona con lejanía*, *modo* y *zona con lejanía y sonoridad*, *modo* y *zona con lejanía*. Esta vez, la organización de los ajustes sobre los rasgos parece tener como eje el de zona de articulación, aislado o en combinación con los de modo y/o sonoridad.

En cuanto a los ajustes sobre la estructura silábica con relación a /s/, en los niños(as) mayores, encontramos solo 2 AFF los que se distribuyen entre *síncopa* y *epéntesis*.

### 5.9.5 AFF al fonema /d/

Figura 18. AFF efectuados al fonema /d/ en ambos grupos de niños(as)

Edad	AFF							
	S	ZcC	M	MZcC	Afér	Sínc	Apoc	Epént
3 a 4	2	1	0	4	1	0	1	1
4 a 5	0	0	1	4	3	1	1	0



El análisis de la tabla y gráfico de la figura 18 indica, en una visión general, que los niños(as) de 3 a 4 años producen ajustes que se manifiestan en 6 tipos de AFF, comportamiento cercano a lo que ocurre con los niños(as) de 4 a 5 años, quienes utilizan 5 tipos de AFF sobre el fonema /d/. Esta tendencia a igualar la diversificación de los tipos de ajustes entre los dos grupos etarios se mantiene, tal como se ha venido manifestando en los fonemas analizados anteriormente.

Al comparar los totales de ajustes producidos en ambos grupos de niños(as), los ajustes de los niños(as) menores alcanzan a 10 AFF, el mismo número de ajustes que

alcanzan los niños(as) mayores. Como queda expresado en estos resultados, se repite, también en este nivel, la tendencia a equipararse que se viene manifestando en los últimos análisis.

Al analizar por grupos, se aprecia que, en los niños(as) de 3 a 4 años, los ajustes que afectan a los rasgos del segmento /d/ son 7, mientras que los que involucran a este segmento afectando la estructura silábica son solamente 3. Al examinar el detalle, los ajustes de rasgos se manifiestan predominantemente como ajuste de *modo* y *zona con cercanía* (4 AFF), seguidos por ajuste de *sonoridad* (2 AFF) y de *zona con cercanía* (1 AFF). Entre los ajustes que afectan a la estructura silábica e involucran a /d/, se observa la ocurrencia de solo 3 ajustes, expresados en *aféresis*, *apócope* y *epéntesis*.

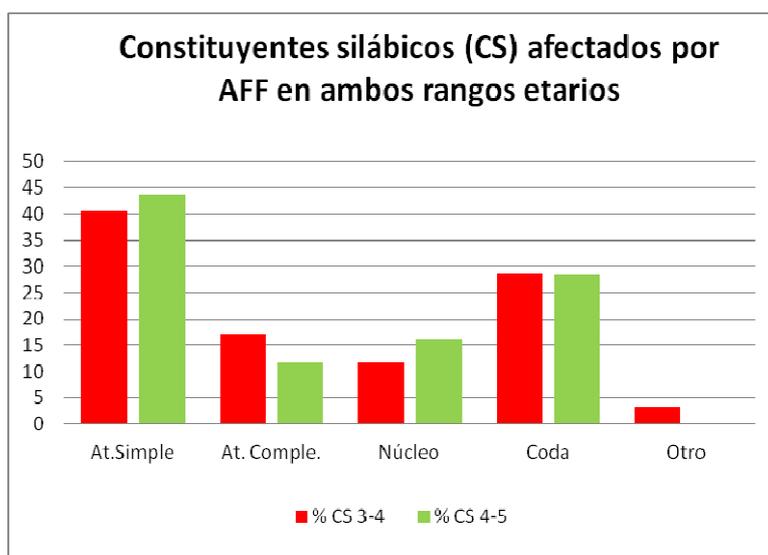
En el análisis del grupo de niños(as) de 4 a 5 años, se aprecia que 5 AFF afectan los rasgos del fonema, y 5 también lo hacen sobre la estructura silábica. En el detalle, los AFF sobre los rasgos se manifiestan como ajuste de *modo* (1 AFF) y *modo y zona con cercanía* (4 AFF). En el mismo grupo etario, los ajustes que involucran a /d/ actuando sobre la estructura silábica se manifiestan en los AFF de *aféresis* (3 AFF), *síncopa* (1 AFF) y *apócope* (1 AFF).

#### **5.10 Constituyentes silábicos (CS) afectados por los AFF, en ambos grupos de niños(as)**

Junto a lo realizado anteriormente, con el propósito de continuar caracterizando minuciosamente el comportamiento de los ajustes en ambos grupos de informantes, se consideró importante determinar cuáles constituyentes silábicos fueron afectados preferentemente por los AFF. A continuación, en la figura 19, se presentan los datos determinados.

Figura 19. CS afectados por AFF ambos rangos etarios

Constituyentes silábicos afectados por AFF 3 a 4 años 37 a 48 meses			Constituyentes silábicos afectados por AFF 4 a 5 años 49 a 60 meses		
Cons. Sil.	Nº	%	Cons. Sil.	Nº	%
At.Simple	38	40,4	At.Simple	49	43,8
At. Comple.	16	17,0	At. Comple.	13	11,6
Núcleo	11	11,7	Núcleo	18	16,1
Coda	27	28,7	Coda	32	28,6
Otro	3	3,2	Otro	0	0,0



Al observar las tablas y el gráfico de la figura 19, se hace evidente, en ambos grupos de niños(as), que los AFF actúan predominantemente sobre el ataque simple (3 a 4 años = 40,4%; 4 a 5 años = 43,8%) e, igualmente, se aprecia en ambos grupos de hablantes que esta tendencia es seguida de cerca por la acción del AFF sobre la coda (3 a 4 años = 28,7 %; 4 a 5 años = 28,6 %). Los AFF que afectan al ataque complejo y al núcleo de la sílaba, muestran menor predominancia en ambos grupos de niños(as); sin embargo, se constata una diferencia, por cuanto en el grupo de niños(as) menores los AFF sobre el ataque complejo son más frecuentes (17%) que los que se efectúan sobre el núcleo (11,7%), en tanto que en los niños(as) mayores esta situación se invierte,

predominando los AFF sobre el núcleo (16,1%) por sobre los que se efectúan en el ataque complejo (11,6%).

La situación descrita anteriormente nos indica que, en general, los sujetos de la muestra, independientemente del grupo etario al que pertenecen, tienden a mostrar comportamientos bastante similares si se comparan las manifestaciones de AFF sobre los CS.

También resulta interesante destacar que en niños (as) entre 3 y 5 años, cuando ajustan, muestran tendencia a producir el AFF en ataque simple o en coda silábica.

Con todo, es extraño constatar que en ambos grupos de niños(as) existan más AFF en ataque simple que en ataque complejo. Tal vez, para despejar esta duda, habría que analizar la cantidad de tipos de palabras de acuerdo con su estructura fonotáctica relacionadas con los CS, pues no sería extraño corroborar que en el discurso de estos niños(as) predominen, en forma notoria, palabras con ataque simple.

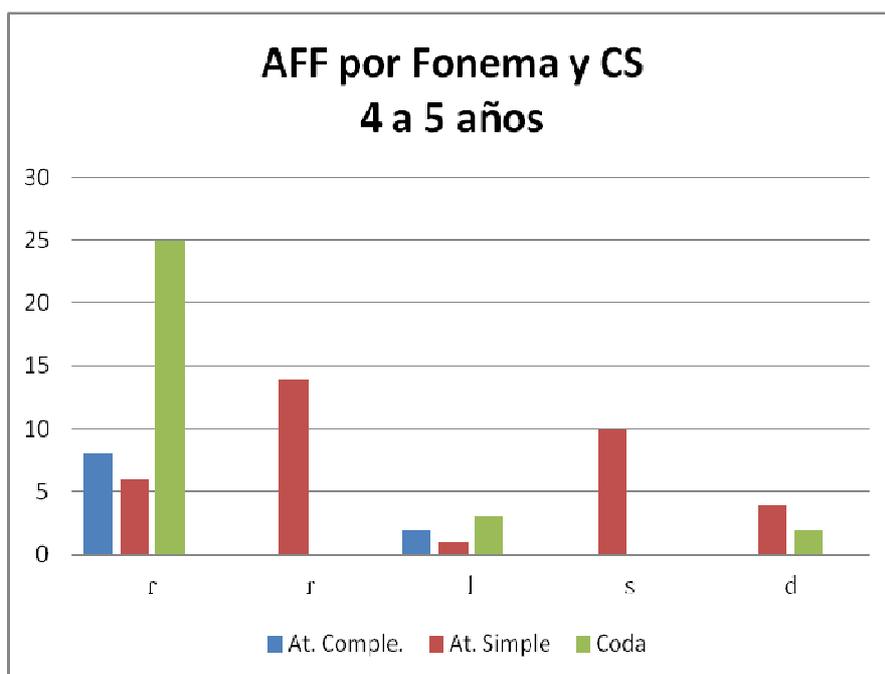
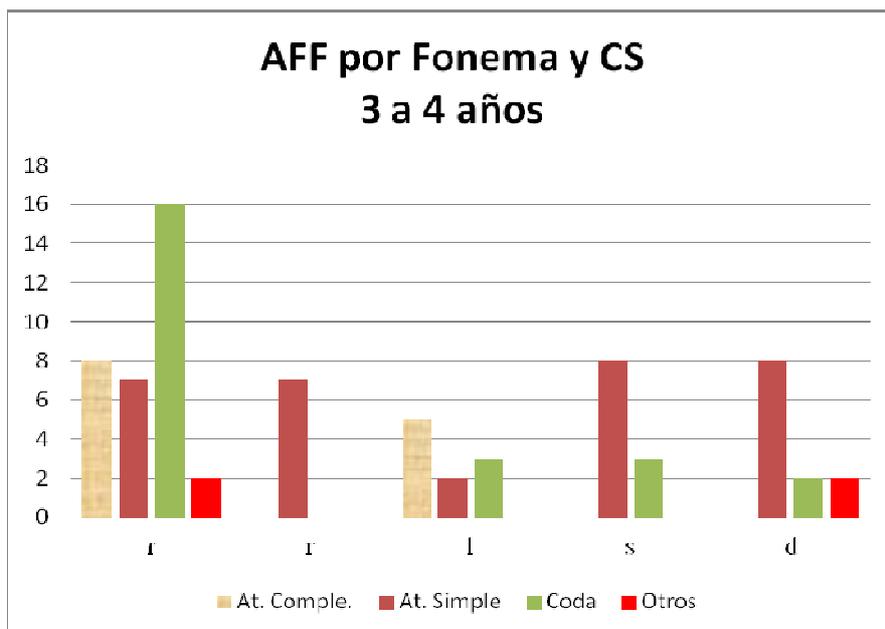
De todas formas, en relación con la mayor acción de los AFF sobre ataques complejos en niños(os) de menor edad, se puede indicar que ellos presentan mayores dificultades en la producción de este tipo silábico que los niños(as) mayores, situación que parece normal si se considera la descripción tradicional del proceso de adquisición fonológica (Cf. Bosch, 2004; Vivar y León, 2007; 2009).

## 5.11 Fonema y CS

Figura 20. Relación entre fonemas ajustados y tipos de CS

Todos los fonemas AFF por CS 3 a 4				
Fonema	At. Comple.	At. Simple	Coda	Otros
/r/	8	7	16	2
/r̄/	0	7	0	0
/l/	5	2	3	0
/s/	0	8	3	0
/d/	0	8	2	2

Todos los fonemas AFF por CS 4 a 5 años			
Fonema	At. Comple.	At. Simple	Coda
/r/	8	6	25
/r̄/	0	14	0
/l/	2	1	3
/s/	0	10	0
/d/	0	4	2



Antes de explicar los resultados presentados en la tabla y los gráficos de la figura 20, es importante destacar que algunos sonidos no presentan entre sus posibilidades fonotácticas el ataque complejo (/r/, /l/, /s/ y /d/), en tanto /r/ no ha sido considerado en este análisis, porque solo se manifiesta en ataque silábico simple y tal

análisis ya se ha realizado anteriormente. Con respecto a las variaciones de /s/, en posición codal, solo se han tenido en cuenta las que no corresponden a manifestaciones dialectales.

Teniendo en cuenta lo anterior, se observa que los resultados que se manifiestan, considerando los ajustes en relación con los CS y los grupos de niños(as), en general, tienden a mostrar bastantes similitudes.

Así por ejemplo, /r/ en ataque complejo y en ataque simple presenta valores muy cercanos (3 a 4 años = 8 y 7 AFF; 4 a 5 años = 8 y 6 AFF). De todas formas, los niños(as) mayores casi duplican los ajustes en los que se manifiesta /r/ en posición codal (3 a 4 años = 16 AFF; 4 a 5 años = 25).

Con /l/, la situación se invierte, pues los valores son similares en ambos grupos de niños(as) si se considera la posición de ataque simple y la posición codal (3 a 4 años = 2 y 3 AFF; 4 a 5 años = 1 y 3 AFF), y en ataque silábico complejo los niños(as) menores duplican a los niños(as) mayores (3 a 4 años = 5 AFF; 4 a 5 años = 2 AFF).

Con /d/, en posición codal, ambos grupos de niños(as) muestran la misma cantidad de AFF (2 ajustes), en tanto que los niños(as) menores, duplican a los niños(as) mayores, claro que ahora, en ataque silábico simple (3 a 4 años = 8 AFF; 4 a 5 años = 4 AFF).

Por último, en /s/, se manifiesta una situación especial, por cuanto en ataque silábico simple los valores se aproximan (3 a 4 años = 8 AFF; 4 a 5 años = 10 AFF); pero, en posición codal, los niños(as) menores muestran 3 ajustes mientras que los niños(as) mayores no muestran ajustes.

## 6. CONCLUSIONES

El número de ajustes utilizado por los niños del estudio no exhibe diferencias estadísticamente significativas en función de la variación de la edad. De acuerdo a lo anterior, se rechaza la Hipótesis A de esta investigación.

Las diferencias fonético-fonológicas cualitativas, en varios aspectos en que se profundizó el análisis, muestran que la Hipótesis B de esta investigación es parcialmente válida, a pesar de que tales diferencias no sean estadísticamente significativas en el comportamiento de ambos grupos de niños(as).

En cuanto al rechazo de la primera hipótesis, esta situación podría ser explicada debido a que, si bien el desarrollo de la adquisición fonemática cambia de modo significativo desde aproximadamente los cuatro años de edad, también es cierto que el ritmo de la adquisición se enlentece gradualmente a partir de los tres años, hecho que permite comprender las escasas diferencias que se manifiestan en los resultados de los grupos etarios estudiados. Por otra parte, el análisis realizado mediante la pauta CLAFF apunta a establecer tipos de ajustes que obedecen a la existencia de ciertas estrategias de procesamiento fonético-fonológico que se activan ante la dificultad para producir determinadas palabras o enunciados. Estas diferentes formas de reaccionar del sistema fonológico ante la exigencia de la emisión lingüística adulta se relacionan solo en parte con la adquisición de los segmentos sonoros. Existen también otros fenómenos lingüísticos que influyen, como la complejidad de las combinaciones de segmentos y el progresivo aumento en el número de elementos presentes en la cadena del habla.

Siempre en relación con el rechazo de la Hipótesis A, si observamos el incremento de los ajustes con el avance de la edad en los niños(as) estudiados,

enfrentamos una aparente contradicción con los hallazgos de la fonología natural. En efecto, esta tendencia indica que los PFS disminuyen con la edad cronológica como una muestra de madurez que permite el manejo de un repertorio fonológico cada vez más completo y una fonotaxis más compleja. De todas formas, se debe destacar que los estudios sobre los cuales se basan estos hallazgos se han realizado a partir de pruebas de repetición inmediata o repetición diferida de palabras, lo que coloca al niño(a) frente a una tarea menos compleja que la producción del habla en una narración que, por momentos, se aproxima bastante al lenguaje espontáneo, como ocurrió con los informantes de esta investigación. Este hecho enfrenta a los niños(as) a tareas que requieren de un rendimiento fonético-fonológico que debe responder a la producción de palabras y frases de mayor longitud. También aparece el desafío de una mayor exigencia léxica y morfosintáctica y una prosodia que incorpora más elementos. Todo lo anterior, presenta un contexto comunicativo por lejos más complejo que el que enfrenta un niño(a) y su sistema fonético-fonológico en una tarea de repetición inmediata o diferida.

En relación con esta menor aparición de AFF en los niños(as) de 3 a 4 años, si se comparan los resultados con los de los niños mayores, no puede ignorarse el hecho de que este fenómeno aparece explicado por la diferente productividad de palabras durante el relato del cuento, tal como lo demuestran claramente los resultados alcanzados al aplicar el índice IAP. Este hecho constatado sugiere que los niños del rango etario menor podrían estar “evitando” una mayor producción de palabras debido a que poseen un sistema fonético-fonológico menos competente. No obstante, de todas maneras, no se puede desconocer que esta disminución de la productividad en el relato también obedece a aspectos vinculados con otros niveles de la lengua.

Los niños(as) de habla normal de 3 a 5 años se comportan como un solo grupo cuando se efectúa el análisis CLAFF de sus producciones fonético-fonológicas. Lo anterior se basa en que el uso de las estrategias de ajustes, en ambos grupos, tiende a repetirse en cantidad y calidad. Asimismo, el uso del ajuste de *modo* y *síncopa* corresponde a los tipos de AFF que más se manifestaron en ambos grupos de hablantes, hecho que refuerza esta tendencia de los dos grupos de niños(as) a comportarse como uno solo.

Como se dijo anteriormente, la realización del ajuste de *síncopa* sobre la estructura de la sílaba y el ajuste de *modo* sobre los rasgos constituyeron los tipos de ajustes que más se produjeron en ambos grupos de hablantes. En relación con la *síncopa*, se debe tener presente que esta involucra la eliminación de un segmento al interior de la palabra, y si asociamos esta manifestación con la ocurrencia de otros ajustes de eliminación de segmentos, como es el caso de *aféresis* y *apócope*, que poseen una baja frecuencia, pero que sumados a *síncopa* entregan un valor mucho más alto, entonces observamos que la eliminación de segmentos se plantea como una primera opción ante la necesidad de producir una palabra adulta que ofrece dificultades de estructuración silábica al sistema fonológico de un niño. Ahora bien, el ajuste de *modo* fue la opción preferencial cuando el niño(a) necesitaba adecuar su producción desde la modificación de los rasgos. Recordemos que el modo de articulación está relacionado con el tratamiento que recibe la corriente espiratoria que egresa desde los pulmones cuando se produce la articulación. La diferente forma en que los órganos fonoarticulatorios acuden a interrumpir este flujo de aire, genera diferentes fenómenos aerodinámicos, como la canalización lateral del flujo, la interrupción intermitente de este, bloqueos que luego se liberan explosivamente o mediante fricción, o bien con combinaciones de las dos últimas posibilidades. Para lograr aquello, se requiere de

complejas adecuaciones en el posicionamiento de los órganos del habla y en el manejo de la presión de la corriente espiratoria. Se trata, entonces, de un rasgo que resulta más difícil de manejar por un niño(a), razón por la cual se encontraría en la primera línea cuando se requiere ajustar un rasgo fonético-fonológico.

Si se analiza la utilización de los ajustes relacionados con rasgos, resulta evidente que la sonoridad no surge como una opción frecuente de ajuste, a causa, tal vez, de su carácter binario. El rasgo de zona, aunque muestra una frecuencia mayor de ajustes que sonoridad, en ningún caso reviste la misma importancia que el ajuste sobre el rasgo de modo, pues este último, si se observan los resultados de la investigación, quintuplica, en los niños(as) menores, y triplica, en los niños(as) mayores, al rasgo de zona de articulación. En este marco, la ocurrencia de ajustes en los que se combina zona y modo de articulación, indicaría al parecer que es el cambio de modo el que induce el cambio de zona.

En el grupo de segmentos más afectados por AFF encontramos tendencias y constantes de interés. Entre ellos, se encuentra la clase de los líquidos, segmentos todos de complejidad importante en cuanto al rasgo de modo. Desde otra perspectiva, estos segmentos fijan su zona articularia en la región dentoalveolar, que es bastante densa en cuanto al número de fonemas que allí se articulan, y que requiere de gran precisión articularia para establecer los contrastes necesarios. Entre estos también encontramos fonemas que son objeto de una importante variación dialectal en el adulto, lo que probablemente, al hacerlos auditivamente menos estables, les resta efectividad como modelos para la adquisición.

## 7. PROYECCIONES

Al observar el presente estudio en su globalidad y desde la perspectiva de sus proyecciones, surge el diseño de un modelo de trabajo de abordaje fonético, el que entrega copiosa información objetiva acerca de un fenómeno enmarcado en la producción del habla normal infantil, para cimentar luego explicaciones en un plano abstracto como es el fonológico. Para llegar a esta información, sin duda, la metodología aportada, es decir, la aplicación de la pauta CLAFF constituye una valiosa contribución.

Siempre desde una mirada general y considerando la minuciosa observación de las manifestaciones fonético-fonológicas en relación con las variables definidas, el amplio conjunto de datos obtenidos dejan planteada la opción de continuar profundizando acerca de las producciones sonoras presentes en el habla normal infantil y comprender el complejo comportamiento del sistema. Ciertamente, esta profundización se debiera realizar sobre la base de los hallazgos encontrados y, probablemente, con un abordaje experimental que corrobore lo descriptivo.

Con una mirada más profunda y analítica, se descubre en la información aportada por esta tesis y su metodología, diversas posibilidades de aplicación en campos específicos que utilizan la lingüística para obtener soluciones a problemas fonético-fonológicos. Así, por ejemplo, las posibilidades de aplicar la pauta CLAFF en el corpus obtenido mediante el Teprosif-R, o nuevas investigaciones orientadas a establecer los ajustes fonético-fonológicos en niños(as) que aprenden español como segunda lengua, como ocurre en las comunidades mapuches, o en los problemas que surgen en la enseñanza de la lectoescritura y, sin lugar dudas, en el vasto campo de las patologías de la comunicación oral.

Específicamente, la utilización en fonoaudiología de conocimientos, como los aportados por esta investigación y la metodología utilizada, permiten enfrentar el manejo de las patologías fonético-fonológicas mediante un análisis profundo de los procesos en los que, muy probablemente, se están generando las alteraciones o donde se producen perturbaciones de procesos básicos debido a desórdenes ocurridos en esferas externas al sistema fonológico y los mecanismos articulatorios de producción de enunciados lingüísticos (hipoacusia, déficit cognitivo, etc.). Como se sabe, en el tratamiento de cualquier disfunción, siempre será imprescindible poseer un conocimiento acabado de los hechos que están en la base del problema que se manifiesta. Por ejemplo, en el caso de las enfermedades somáticas, el conocimiento profundo de las perturbaciones de los procesos fisiológicos que causan los síntomas, así como los signos de una alteración entregan, al que intenta tratarlo, los elementos para intervenir acertadamente y lograr la recuperación del mal. Se trata de un enfoque fisiopatológico, es decir, que describe los mecanismos de la enfermedad; además de etiológico, pues precisa con exactitud las causas de la alteración. Por cierto, en las alteraciones del nivel fonético-fonológico, debiera ocurrir algo similar, es decir, la patología tendría que enfrentarse en su evaluación, diagnóstico y terapia considerando que potencialmente existen de base procesos, del sistema, y mecanismos, relacionados con la producción, que fallan por una o más causas que deben determinarse. Así entonces, el aporte de este estudio podría generar evaluaciones atinentes a la patología, diagnósticos apropiados y terapias que orientadas específicamente a las causas, resulten efectivas y eficaces.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBA, Orlando. 1998. *Los sonidos del español*. Librería La Trinitaria, Santo Domingo.
- ASTORGA, María Eugenia. 1989. *Creación y aplicación de un instrumento de evaluación de los procesos fonológicos de simplificación (TEPROSIF)*. Seminario para optar al título de Fonoaudiólogo. Escuela de Fonoaudiología, Universidad de Chile.
- BONATTO, Maria Teresa Rosangela Lofredo. 2007. “A produção de plosivas por crianças de tres anos falantes do português brasileiro”. *CEFAC* 9, 2:199-206.
- BOSCH, Laura. 1983. “Identificación de procesos fonológicos de simplificación en el habla infantil”. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. 3, 2: 96-102.
- BOSCH, Laura. 1987. “Los trastornos fonológicos en el niño”. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 8, 4: 195-200.
- BOSCH, Laura. 2004. *La evaluación fonológica del habla infantil*. Ed. Masson, Barcelona.
- BORZONE DE MANRIQUE, Ana María y Massone, María Ignacia. 1985. “Estrategias de organización fonológica durante el proceso de adquisición del lenguaje”. *LM* 12:149-162.
- BRAGANÇA, Lidia Lourenço Cunha; Stela Maris Aguiar Lemos; Cláudia Regina Lindgren Alves. 2011. “Caracterização da fala de crianças de 4 a 6 anos de creches públicas”. *CEFAC* 13, 6: 986-992.
- CASTILLA, Mónica; Cristina Gutiérrez y Víctor Zonana. 1993 “Incidencia de los problemas de decodificación auditiva en el fracaso escolar”. *Estudios Pedagógicos* 19: 7-23.

- CAVIGLIA, María Adela; Marcela Campos y Andrés Garrido. 1999. “Análisis de secuencias de consonantes de una niña con deficiencia mental”. *Cuadernos de Lenguaje* 1: 23-33.
- CERON, Marizete y Márcia Keske-Soares. 2007. “Terapia fonológica: a generalizacao a itens nao utilizados no tratamento (outras palavras)”. *CEFAC* 9, 4: 453-460.
- CLEMENTE, Rosa. 2009. *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Ed. Octaedro L.S., Barcelona.
- CORDEIRO, Ana Augusta de Andrade; Jakelline Miranda Alves; Bianca Arruda Manchester de Queiroga; Ana Cristina Montenegro; Stela Telles; Rafaella Asfora. 2011. “Aquisição dos fonemas fricativos coronais por crianças da região metropolitana do Recife”. *CEFAC* 13, 1:48-56.
- COSTA, Bianca Kik Ferreira y Vicente José Assencio-Ferreira. 2002. “Análise dos processos fonológicos em crianças com queixa de distúrbio de fala”. *CEFAC* 4:21-24.
- CHINA, Nancy. 2004. “La sonoridad y la marcación en los errores comunes del habla infantil”. *Revista Argentina de Neuropsicología* 4, 23-37.
- DALE, Philip S. 1980. *Desarrollo del Lenguaje. Un enfoque psicolingüístico*. Ed. Trillas, México.
- DAMBROWSKI, Adriane Bittencourt ; Cristine Leal Martins; Juliana de Lima Theodoro y Erissandra Gomes. 2008. “Influência da consciência fonológica na escrita de pré-escolares”. *CEFAC* 10, 2: 175-181.
- DE BARBIERI, Zulema. (1995) “Evaluación del niño con trastorno fonológico”. *Fonoaudiológica* 41, 2: 53-57.

- DIEZ-ITZA, Eliseo y Verónica Martínez. 2004. “Las etapas tardías de la adquisición fonológica: procesos de reducción de grupos consonánticos”. *Anuario de Psicología* 35, 2:177-202.
- D’INTRONO, Francesco, Enrique del Teso y Rosemary Weston. 1995. *Fonética y fonología actual del español*. Ediciones Cátedra S.A., Madrid.
- DONEGAN, Patricia y David Stampe. 2009. “Hypotheses of Natural Phonology”. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics* 45, 1-39.
- DOURADO, Marcella Brito; Evelin Schmid; Ana Lúcia de Magalhães Leal Chiappetta. 2005. “Consciência fonológica em disléxicos”. *CEFAC* 7, 4: 415-418.
- ECHVERRÍA, Max Sergio. 1971. “El cambio Lingüístico y la adquisición del lenguaje”. *RLA* 9: 5-18.
- FERRANTE, Carla; John Van Borsel; Mônica Medeiros de Britto Pereira. 2008. “Aquisição fonológica de crianças de classe sócio econômica alta”. *CEFAC* 10, 4: 452-460.
- HAEUSSLER, Isabel y Teresa Marchant. 1988. *TEPSI: Test de desarrollo psicomotor 2 – 5 años*. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; Carlos Fernández Collado; Pilar Baptista. 2010. *Metodología de la investigación*. Ed. McGraw-Hill, México D. F.
- HYMAN, Larry M.1981. *Fonología: teoría y análisis*. Editorial Paraninfo. Madrid
- INGRAM, David.1983. *Trastornos fonológicos en el niño*. Ed. Médica y Técnica S.A., Barcelona.
- INTERNATIONAL PHONETICS ASSOCIATION. 1999. *Handbook of the International Phonetic Association: a guide to the use of the International Phonetic Alphabet*. Cambridge University Press, Cambridge.

- JAKOBSON, Roman y Morris Halle. 1973. *Fundamentos del lenguaje*. Ed. Ayuso, Madrid.
- LEÓN, Hernán; Jaime Soto-Barba, Valeska Torres y Camilo Mayorga. 2009. “Análisis fonético-fonológico de los ‘errores’ de articulación en el habla infantil”. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Trastornos de la Comunicación, Universidad de Talca.
- LONDON, Jonathan y Delphine Durand. 2006. *¡Comer! Gritó el Cerdito!* Editorial Norma, Bogotá.
- MAGGIOLO, Mariángela y María Mercedes Pavez. 2000. *Test para evaluar los procesos fonológicos de simplificación TEPROSIF*. Ediciones Escuela de Fonoaudiología, UdeCH., Santiago.
- MEDEIROS, Tatiana Gonçalves de Oliveira; Elka Renata Costa. 2008. “A influência da consciência fonológica em crianças alfabetizadas pelos métodos fônico e silábico”. *CEFAC*. 2008, vol.10, n.1, pp. 45-50. ISSN 1982-0216.
- MELO, Roberta Michelin; Helena Bolli Mota; Carolina Lisbôa Mezzomo; Brunah de Castro Brasil; Liane Lovatto; Leonardo Arzeno. 2011. “Desvio fonológico e a dificuldade com a distinção do traço [voz] dos fonemas plosivos - dados de produção e percepção do contraste de sonoridade”. *CEFAC* 14, 1:18-29.
- MIERSOWSKI, Andrés. 1888. “Alteraciones del lenguaje i su allanamiento por las escuelas elementales”. *Revista de Instrucción Primaria* 3, 3: 136-158
- NN. 1898. “Vicios de articulación”. *Revista de Instrucción Primaria* 12, 8: 497-499
- NUNES, Djakelânia Alves; Luzia Miscow da Cruz Payão y Ranilde Cristiane Cavalcante Costa. 2010. “Desvíos fonológicos na educação infantil”. *CEFAC* 12, 2: 331-336.
- NÚÑEZ, Rafael y Alfonso Morales-Front. 1999. *Fonología Generativa Contemporánea de la lengua española*. George University Press. Washington DC.

- ORTIZ-LIRA, Héctor y Eugenia Saavedra. 2003. *La fonética en Chile. Bibliografía analítica 1829 – 2000*. Ed. Phoné Libros, Santiago.
- PAES, Cristiane y Ana Pessoa. 2005. “Habilidades fonológicas em crianças nao alfabetizadas e alfabetizadas”. *CEFAC* 7, 2: 149-157.
- PAGLIARIN, Karina Carlesso y Márcia Keske-Soares. “Abordagem contrastiva na terapia dos desvios fonológicos: considerações teóricas”. *CEFAC* 9, 3: 330-338.
- PANDOLFI, Ana María y María Herrera. 1990. “Producción fonológica diastrática de niños menores de tres años”. *RLA* 28: 101-122.
- PANDOLFI, Ana María y María Herrera. 1992. “Bases analíticas para la elaboración de un macroperfil de la producción lingüística infantil”. *RLA* 30: 231 a 247.
- PATAH, Luciane Kalil y Noemi Takiuchi. 2008. “Prevalência das alterações fonológicas” e uso dos procesos fonológicos em escolares a os 7 anos. *CEFAC* 10, 2: 158-167.
- PAVEZ, María Mercedes. 1990. “Procesos fonológicos de simplificación en niños: su incidencia en los trastornos del lenguaje”. *RLA* 28, 123-133.
- PAVEZ, María Mercedes. 1995. “El niño con trastorno fonológico”. *Fonoaudiológica* 41, 2, 46-51.
- PAVEZ, María Mercedes. 1998-1999. “Lingüística aplicada a los trastornos del lenguaje”. *Boletín de Filología* 37: 953-968.
- PAVEZ, María Mercedes; Edith Schwalm y Mariangela Maggiolo. 1986. “Trastornos fonológicos en niños con retraso simple del lenguaje”. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 6, 4: 205-214.

- PAVEZ, María Mercedes, Mariangela Maggiolo y Carmen Julia Coloma. 2008. *Test para evaluar procesos de simplificación fonológica: TEPROSIF-R*. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago.
- PAVEZ, María Mercedes; Mariangela Maggiolo; Christian Peñaloza; Carmen Julia Coloma. 2009 “Desarrollo fonológico en niños de 3 a 6 años: Incidencia de la edad, el género y el nivel socioeconómico”. *RLA* 47, 2: 89-109.
- PORTILLO, Rosario. 1994. “El desarrollo del lenguaje desde los tres años hasta la adolescencia: características fonológicas, semántico-sintácticas y pragmáticas”. *ALPHA* 10, 79-97.
- QUEIROZ Marchesan, Irene. 2002. *Fundamentos de fonoaudiología: aspectos clínicos de la motricidad oral*. Editorial Médica Panamericana S.A., Buenos Aires.
- RODRÍGUEZ, Santiago y José M<sup>a</sup> Smith-Agreda. 1999. *Anatomía de los órganos del lenguaje, visión y audición*. Editorial Médica Panamericana S.A., Madrid.
- RODRÍGUEZ, Víctor y Victoria Ramos Díaz. 2006. “Procesos fonológicos: evaluación y tratamiento”. *CEFAC* 8, 1: 27-35.
- RODRÍGUEZ, Víctor, Sergio León León. 2007. “Contribuições para os problemas de generalização em intervenção fonológica: uma abordagem clinica”. *CEFAC* 9, 1: 21-31
- SANTOS, Viviane Breda dos; Vanessa Ferreira Horta; Carina Corrêa Lacerda; Kátia Nemr 2008. “Análise das habilidades de consciência fonológica em crianças de 2<sup>a</sup> série alfabetizadas em diferentes metodologias de ensino”. *CEFAC* 10,1: 29-37.
- SCHANE, Sandford A.1979. *Introducción a la fonología generativa*. Ed. Labor, Barcelona.
- SIGNORINI, Ángela y Ana María Borzone. 1992. “Las dificultades de la lectura en el marco de un modelo cognitivo: una revisión”. *Lenguas Modernas* 19, 57-56.

SIGNORINI, Ángela y Ana María Borzone. 1996. "Habilidades metafonológicas, la lectura y la escritura en niños con cinco años". *Lenguas Modernas* 23, 71-93.

SIGNORINI, Ángela y Ana María Borzone. 1999-2000. "El reconocimiento de las palabras en la lectura inicial. El papel ineludible de los procesos fonológicos". *Lenguas Modernas*, 26/27, 9-30.

SPÍNDOLA, Rafaela de A.; Luzia da Cruz Payão y Heloísa Motta Bandini. 2007. "Abordagem fonoaudiológica em desvios fonológicos fundamentada na hierarquia dos traços distintivos na consciencia fonológica". *CEFAC* 9, 2: 180-189.

STAMPE, David. 1969. "The acquisition of phonetic representation". *PCLS*, 5<sup>th</sup> Regional Meeting, 443-54.

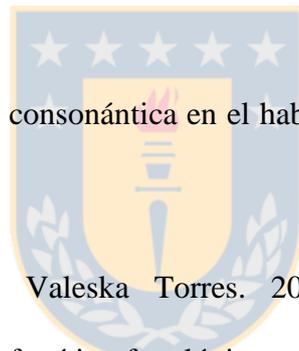
SOTO-BARBA, Jaime. 2011. "Variación consonántica en el habla urbana y rural de la provincia de Ñuble". *RLA* 49, 2:111-127.

SOTO-BARBA, Jaime; Hernán León; Valeska Torres. 2011a. "Una propuesta para la clasificación de los ajustes fonético-fonológicos del habla infantil (CLAFF)". *Onomázein* 23, 1:69-79.

SOTO-BARBA, Jaime; Hernán León; María Angélica Fuica. 2011b. "Ajustes fonético-fonológicos en niños que aprenden inglés como segunda lengua". XIX Congreso Internacional SOCHIL, Valparaíso.

SOTO-BARBA, Jaime; Hernán León; Isolina Lara. 2011c. "Ajustes fonético-fonológicos en niños de nivel sociocultural bajo". XIX Congreso Internacional SOCHIL Valparaíso.

TAPIA-LADINO, Mónica y Humberto Valdivieso. 1997. "La palatalización de las velares. Análisis acústico". *Onomázein* 2: 135-149.



- TENÓRIO, Sabrina M<sup>a</sup> Pimentel da Cunha Pinto; Clara Regina Brandão de Ávila. 2011.<sup>1</sup>“Processamento fonológico e desempenho escolar nas séries iniciais do ensino fundamental”. *CEFAC* 14, 1:30-38.
- TRUBETZKOY, N. S. 1939. *Principios de Fonología*. Edición traducida al español 1987. Ed. CINCEL S.A., Madrid.
- VALDIVIESO, Humberto. 1998-1999. “La variable fonológica /<sup>h</sup>c/ en Concepción”. *Boletín de Filología* 37: 1199 -1209.
- VALDIVIESO, Humberto, Zoila Merello y Luis Candia. 1985. “Fonética aplicada. Diagnóstico y tratamiento de deficiencias en la lectura en voz alta”. *RLA* 23: 89-106.
- VIVAR, Pilar. 2004. *Aplicación del cuestionario para la evaluación de la fonología infantil (CEFI) a una muestra de niños chilenos de diferente nivel socioeconómico*. Tesis inédita para optar al grado de Licenciatura en Educación, mención Español.
- VIVAR, Pilar. 2009. “Evaluación de grupos consonánticos de ataque complejo en grupo de niños de la ciudad de Concepción con prueba articulatoria CEFI”. *Onomázein* 20, 2: 33-44.
- VIVAR, Pilar y Hernán León. 2007. “Aplicación del cuestionario para la evaluación de la fonología infantil (CEFI) a una muestra de niños chilenos”. *Revista Chilena de Fonoaudiología* 8, 1:17-31.
- VIVAR, Pilar y Hernán León. 2009. “Desarrollo fonológico-fonético en un grupo de niños entre 3 y 5,11 años”. *CEFAC* 11, 2:190-198.

## **9. ANEXOS**



## *Anexo 1. Consentimiento informado*



Facultad de Humanidades y Arte

Departamento de Español

Programa de Postgrado en Lingüística

### **Consentimiento Informado**

#### **Protocolo de Información al participante**

El propósito de este consentimiento es entregar información clara acerca de la naturaleza de la investigación y del rol que tendrán en ella los participantes. Así, sus padres o tutores podrán decidir, a conciencia, si desean que sus hijos participen o no.

La investigación corresponde al desarrollo de la tesis para optar al grado de Doctor en Lingüística del Profesor Hernán León Valdés, docente de la carrera de Fonoaudiología de la Universidad de Concepción. El Director de la tesis es el lingüista profesor Dr. Jaime Soto Barba del Departamento de Español de la Facultad de Humanidades y Arte. El objetivo de esta investigación se orienta a conocer los procesos fonológicos que explican la producción del habla infantil.

Para llevar a cabo la investigación, se requiere la participación de niños entre 3 y 5 años de edad, y que estudien en algunos de los colegios, escuelas o jardines seleccionados. Los niños sólo requieren pertenecer a la institución educativa y tener la edad que se ha considerado en esta investigación.

Si usted decide autorizar a su hijo(a) a participar en esta investigación, a él o a ella se le pedirá lo siguiente:

- a. Participar en una entrevista.
- b. Realizar una prueba de lenguaje y una prueba de psicomotricidad.
- c. Participar en un examen de sus órganos del habla, (cabeza, cara, boca y cuello).

En lo esencial, las pruebas consisten en efectuar tareas manuales, nombrar láminas y objetos y narrar un cuento. La conversación será grabada en audio.

En total su hijo(a) participará en 02 o 03 sesiones de trabajo de 30 minutos de duración aproximada. Las sesiones se realizarán en dependencias del establecimiento educacional del niño(a).

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito que no sean los propios de esta investigación. Sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Los resultados obtenidos serán entregados al establecimiento educativo al término del proyecto, y si usted lo requiere podrá solicitarlos.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer consultas al Prof. Hernán León ([hleon@udec.cl](mailto:hleon@udec.cl)) o al Prof. Jaime Soto Barba ([jstot@udec.cl](mailto:jstot@udec.cl)). Igualmente, puede retirar a su hijo del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya agradecemos la participación de su hijo(a).

## **Declaración de aceptación en el Proyecto de Investigación**

Acepto voluntariamente que mi hijo (a) participe en esta investigación, realizada por el Prof. Hernán León y dirigida por el Prof. Jaime Soto Barba. He sido informado/a de que la meta de este estudio es el estudio de la producción del habla infantil.

Me han indicado también que mi hijo (a) tendrá que participar en entrevistas, un examen y pruebas.

Reconozco que la información que mi hijo(a) entregue en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirar a mi hijo(a) del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a los profesores de la Universidad de Concepción Hernán León (hleon@udec.cl) o Jaime Soto Barba (jstot@udec.cl).

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados del estudio cuando éste haya concluido.

-----

Nombre del Participante  
autoriza

(en letras de imprenta)

-----

Nombre del padre o tutor que

(en letras de imprenta)

-----

Firma del padre o tutor

-----

Fecha

*Anexo 2. Examen anatómico y funcional de órganos fonoarticulatorios*



**EXAMEN ANÁTOMO FUNCIONAL DE ÓRGANOS FONOARTICULATORIOS**  
**ESTUDIO FONÉTICO FONOLÓGICO G-FFAF**

**I.- EXAMEN EXTERNO ORO-FACIAL**

Nombre:.....  
FN:.....  
Fecha..... Ex:.....  
Institución:.....  
Examinador..... Aprueba SI.....NO.....

A.- Nariz:

- 1.- Normal
- 2.- Asimétrica

B.- Permeabilidad fosas nasales

- 1.- Permeable
- 2.- No Permeable
- 3.- Parcial

C.- Labio Superior

- 1.- Normal
- 2.- Anormal

D.- Labio Inferior

- 1.- Normal
- 2.- Anormal

E.- Cierre Labial

- 1.- Normal
- 2.- Anormal

F.- Movilidad labial:

- |                                   |                |                   |
|-----------------------------------|----------------|-------------------|
| Fa.- Protrusión bilabial.         | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |
| Fb.- Distensión ambos labios.     | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |
| Fc.- Esconde labio inf. bajo sup. | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |
| Fd.- Vibración bilabial.          | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |
| Fe.- Explosión bilabial afona.    | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |

G.- Mímica facial:

- |                           |                |                   |
|---------------------------|----------------|-------------------|
| Ga.- elevar ambas cejas   | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |
| Gb.- fruncir el ceño      | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |
| Gc.- cerrar el ojo der.   | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |
| Gd.- cerrar el ojo izqdo. | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |
| Ge.- inflar mejillas      | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |



Gf.- succionar de mejillas.

1.- Logra..... 2.- No logra.....

## II.- EXAMEN INTRAORAL

H.- Reborde alveolar

- 1.- Normal
- 2.- Anormal

I.- Oclusión:

- 1.- Normal
- 2.- Apiñamiento
- 3.- Diastema anterior
- 4.- Mordida cruzada anterior
- 5.- Mordida abierta
- 6.- Mordida invertida
- 7.- Malposición dentaria

J.- Lengua Tamaño:

- 1.- Normal
- 2.- Grande
- 3.- Pequeña

K.- Frenillo sublingual:

- 1.- Funcional
- 2.- No funcional

L.- Lengua Posición en reposo:

- 1.- Normal
- 2.- Descendida
- 3.- Interpuesta



M.- Motilidad lingual:

- |                              |                |                   |
|------------------------------|----------------|-------------------|
| Ma.- Protrusión              | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |
| Mb.- Ápex arcada superior    | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |
| Mc.- Ápex arcada inferior    | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |
| Md.- Ápex comisura izquierda | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |
| Me.- Ápex comisura derecha   | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |
| Mf.- Ápex recorre paladar    | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |
| Mg.- Chasquido en paladar    | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |

N.- Paladar duro:

- 1.- Normal
- 2.- Alto
- 3.- Ojival
- 4.- Bajo

O.- Paladar blando:

- 1.- Normal
- 2.- Corto

P.- Úvula:

- 1.- Normal
- 2.- Bífida
- 3.- Corta
- 4.- Larga
- 5.- Lat. derecha
- 6.- Lat. Izquierda
- 7.- Ausente

Q.- Elevación velar en /a/ sostenida:

- 1.- Suficiente:
- 2.- Insuficiente:

R. Amígdalas:

- 1.- Normales
- 2.- Hipertróficas
- 3.- Hipertróficas Línea Media

S.- Pabellón Auricular

- 1.- Normal
- 2.- Alterado

T.- CAE

- 1.- Normal
- 2.- Alterado

### **III.- EXPLORACION DE FUNCIONES PREFÓNICAS**

U.- Modo respiratorio:

- 1.- nasal
- 2.- bucal
- 3.- mixta.

V.- Deglución:

- 1.- Normal
- 2.- Atípica







## I. SUBTEST COORDINACION

- 1 C TRASLADA AGUA DE UN VASO A OTRO SIN DERRAMAR (Dos vasos)  
 2 C CONSTRUYE UN PUENTE CON TRES CUBOS CON MODELO PRESENTE (Seis cubos)  
 3 C CONSTRUYE UNA TORRE DE 8 O MAS CUBOS (Doce cubos)  
 4 C DESABOTONA (Estuche)  
 5 C ABOTONA (Estuche)  
 6 C ENHEBRA UNA AGUJA (Aguja de lana; hilo)  
 7 C DESATA CORDONES (Tablero c/cordón)  
 8 C COPIA UNA LINEA RECTA (Lám. 1; lápiz; reverso hoja reg.)  
 9 C COPIA UN CIRCULO (Lám. 2; lápiz; reverso hoja reg.)  
 10 C COPIA UNA CRUZ (Lám. 3; lápiz; reverso hoja reg.)  
 11 C COPIA UN TRIANGULO (Lám. 4; lápiz; reverso hoja reg.)  
 12 C COPIA UN CUADRADO (Lám. 5; lápiz; reverso hoja reg.)  
 13 C DIBUJA 9 O MAS PARTES DE UNA FIGURA HUMANA (Lápiz; reverso hoja reg.)  
 14 C DIBUJA 6 O MAS PARTES DE UNA FIGURA HUMANA (Lápiz; reverso hoja reg.)  
 15 C DIBUJA 3 O MAS PARTES DE UNA FIGURA HUMANA (Lápiz; reverso hoja reg.)  
 16 C ORDENA POR TAMAÑO (Tablero; barritas)
- TOTAL SUBTEST COORDINACION: PB



## II. SUBTEST LENGUAJE

- 1 L RECONOCE GRANDE Y CHICO (Lám. 6) GRANDE \_\_\_\_ CHICO \_\_\_\_  
 2 L RECONOCE MAS Y MENOS (Lám. 7) MAS \_\_\_\_ MENOS \_\_\_\_  
 3 L NOMBRA ANIMALES (Lám. 8)  
 GATO ..... PERRO ..... CHANCHO ..... PATO .....  
 PALOMA ..... OVEJA ..... TORTUGA ..... GALLINA .....  
 4 L NOMBRA OBJETOS (Lám. 5)  
 PARAGUAS ..... VELA ..... ESCOBA ..... TETERA .....  
 ZAPATOS ..... RELOJ ..... SERRUCHO ..... TAZA .....  
 5 L RECONOCE LARGO Y CORTO (Lám. 1) LARGO \_\_\_\_ CORTO \_\_\_\_  
 6 L VERBALIZA ACCIONES (Lám. 11)  
 CORTANDO ..... SALTANDO .....  
 PLANCHANDO ..... COMIENDO .....  
 7 L CONOCE LA UTILIDAD DE OBJETOS  
 CUCHARA ..... LAPIZ ..... JABON .....  
 ESCOBA ..... CAMA ..... TIJERA .....  
 8 L DISCRIMINA PESADO Y LIVIANO (Bolsas con arena y esponja)  
 PESADO \_\_\_\_\_ LIVIANO \_\_\_\_\_  
 9 L VERBALIZA SU NOMBRE Y APELLIDO  
 NOMBRE ..... APELLIDO .....  
 10 L IDENTIFICA SU SEXO .....  
 11 L CONOCE EL NOMBRE DE SUS PADRES  
 PAPA ..... MAMA .....  
 12 L DA RESPUESTAS COHERENTES A SITUACIONES PLANTEADAS  
 HAMBRE ..... CANSADO ..... FRIO .....  
 13 L COMPRENDE PREPOSICIONES (Lápiz)  
 DETRAS \_\_\_\_\_ SOBRE \_\_\_\_\_ BAJO \_\_\_\_\_

<input type="checkbox"/>	14 L	RAZONA POR ANALOGIAS OPUESTAS HIELO ..... RATON ..... MAMA .....
<input type="checkbox"/>	15 L	NOMBRA COLORES (Papel lustre azul, amarillo, rojo) AZUL ..... AMARILLO ..... ROJO .....
<input type="checkbox"/>	16 L	SEÑALA COLORES (Papel lustre amarillo, azul, rojo) AMARILLO ..... AZUL ..... ROJO .....
<input type="checkbox"/>	17 L	NOMBRA FIGURAS GEOMETRICAS (Lám. 12) ○ ..... □ ..... △ .....
<input type="checkbox"/>	18 L	SEÑALA FIGURAS GEOMETRICAS (Lám. 12) □ ..... △ ..... ○ .....
<input type="checkbox"/>	19 L	DESCRIBE ESCENAS (Láms. 13 y 14) 13 ..... ..... 14 .....
<input type="checkbox"/>	20 L	RECONOCE ABSURDOS (Lám. 15) .....
<input type="checkbox"/>	21 L	USA PLURALES (Lám. 16) .....
<input type="checkbox"/>	22 L	RECONOCE ANTES Y DESPUES (Lám. 17) ANTES ..... DESPUES .....
<input type="checkbox"/>	23 L	DEFINE PALABRAS MANZANA ..... PELOTA ..... ZAPATO ..... ABRIGO .....
<input type="checkbox"/>	24 L	NOMBRA CARACTERISTICAS DE OBJETOS (Pelota, globo inflado; bolsa arena) PELOTA ..... GLOBO INFLADO ..... BOLSA .....
<input type="checkbox"/>		TOTAL SUBTEST LENGUAJE: PB

<b>III. SUBTEST MOTRICIDAD</b>		
<input type="checkbox"/>	1 M	SALTA CON LOS DOS PIES JUNTOS EN EL MISMO LUGAR
<input type="checkbox"/>	2 M	CAMINA DIEZ PASOS LLEVANDO UN VASO LLENO DE AGUA (Vaso lleno de agua)
<input type="checkbox"/>	3 M	LANZA UNA PELOTA EN UNA DIRECCION DETERMINADA (Pelota)
<input type="checkbox"/>	4 M	SE PARA EN UN PIE SIN APOYO 10 SEG. O MAS
<input type="checkbox"/>	5 M	SE PARA EN UN PIE SIN APOYO 5 SEG. O MAS
<input type="checkbox"/>	6 M	SE PARA EN UN PIE 1 SEG. O MAS
<input type="checkbox"/>	7 M	CAMINA EN PUNTA DE PIES SEIS O MAS PASOS
<input type="checkbox"/>	8 M	SALTA 20 CMS CON LOS PIES JUNTOS (Hoja reg.)
<input type="checkbox"/>	9 M	SALTA EN UN PIE TRES O MAS VECES SIN APOYO
<input type="checkbox"/>	10 M	COGE UNA PELOTA (Pelota)
<input type="checkbox"/>	11 M	CAMINA HACIA ADELANTE TOPANDO TALON Y PUNTA
<input type="checkbox"/>	12 M	CAMINA HACIA ATRAS TOPANDO PUNTA Y TALON
<input type="checkbox"/>		TOTAL SUBTEST MOTRICIDAD: PB

## Anexo 4. Protocolo del Test TEPROSIF y lámina demostrativa

### HOJA DE RESPUESTAS TEPROSIF-R

NOMBRE : \_\_\_\_\_ FECHA DE NACIMIENTO: \_\_\_\_\_  
 EDAD : \_\_\_\_\_ SEXO: \_\_\_\_\_ FECHA DE EVALUACIÓN: \_\_\_\_\_  
 TOTAL PSF BARRIDO : \_\_\_\_\_ TOTAL PSF TEPROSIF COMPLETO: \_\_\_\_\_  
 NIVEL DE DESEMPEÑO : N R D NIVEL DE DESEMPEÑO: N R D

ÍTEMES	REGISTRO	EST. SILÁBICA	ASIMILACIÓN	SUSTITUCIÓN	TOTAL PROC.	OTRAS RESP. (*)
1. PLANCHA	_____					
2. RUEDA	_____					
3. MARIPOSA	_____					
4. BICICLETA	_____					
5. HELICÓPTERO	_____					
6. BUFANDA	_____					
7. CAPERUCITA	_____					
8. ALFOMBRA	_____					
9. REFRIGERADOR	_____					
10. EDIFICIO	_____					
11. CALCETÍN	_____					
12. DINOSAURIO	_____					
13. TELÉFONO	_____					
14. REMEDIO	_____					
15. PEINETA	_____					
TOTAL PSF BARRIDO CON 15 ÍTEMES						
16. AUTO	_____					
17. INDIO	_____					
18. PANTALÓN	_____					
19. CAMIÓN	_____					
20. CUADERNO	_____					
21. MICRO	_____					
22. TREN	_____					
23. PLÁTANO	_____					
24. JUGO	_____					
25. ENCHUFE	_____					
26. JABÓN	_____					
27. TAMBOR	_____					
28. VOLANTÍN	_____					
29. JIRAFÁ	_____					
30. GORRO	_____					
31. ÁRBOL	_____					
32. DULCE	_____					
33. GUITARRA	_____					
34. GUANTE	_____					
35. RELOJ	_____					
36. JAULA	_____					
37. PUENTE	_____					
TOTAL P.S.F.						

(\*) OTRAS RESPUESTAS (no se contabilizan en el total de respuestas del test)  
 No responde (NR) Respuesta no transcribible (NT) Responde otra palabra (OP)  
 Respuesta con procesos no identificables (PNI)  
 Respuesta con procesos no clasificables según las categorías propuestas (PNC)

HOJA DE ANÁLISIS TEPROSIF-R

NOMBRE: \_\_\_\_\_

1. PLAN CHA _____	13. TE LÉ FO NO _____	25. EN CHU FE _____	37. PUEN TE _____
2. RUE DA _____	14. RE ME DIO _____	26. JA BÓN _____	FONEMAS NO ARTICULADOS  /r/ /r/ /l/ /d//s/  otros:
3. MA RI PO SA _____	15. PEI NE TA _____	27. TAM BOR _____	
4. BI CI CLE TA _____	16. AU TO _____	28. VO LAN TÍN _____	OBSERVACIONES
5. HE LI CÓP TE RO _____	17. IN DIO _____	29. JI RA FA _____	
6. BU FAN DA _____	18. PAN TA LÓN _____	30. GO RRO _____	
7. CA PE RU CI TA _____	19. CA MIÓN _____	31. ÁR BOL _____	
8. AL FOM BRA _____	20. CUA DER NO _____	32. DUL CE _____	
9. RE FRI GE RA DOR _____	21. MI CRO _____	33. GUI TA RRA _____	
10. E DI FI CIO _____	22. TREN _____	34. GUA TE _____	
11. CAL CE TÍN _____	23. PLA TÁ NO _____	35. RE LOJ _____	
12. DI NO SAU RIO _____	24. JU GO _____	36. JAU LA _____	

Lámina nº 28  
1. Aquí hay un volantin.  
2. Mi niño se le rompió el



«Lámina nº 28

*Anexo 5. Lámina demostrativa del cuento ¡Comer gritó el cerdito!*





Anexo 7. Fichas de dos sujetos del rango de edad 3 a 4 y 4 a 5 años respectivamente

S TEPROSIF-R

CEDIN

NOMBRE : \_\_\_\_\_ FECHA DE NACIMIENTO: 24/6/16  
 EDAD : 3,5 m SEXO: M FECHA DE EVALUACIÓN: 22/12/2009

TOTAL PSF BARRIDO : \_\_\_\_\_ TOTAL PSF TEPROSIF COMPLETO: \_\_\_\_\_

NIVEL DE DESEMPEÑO : N R D NIVEL DE DESEMPEÑO (N) R D

ÍTEMES	REGISTRO	EST. SILÁBICA	ASIMILACIÓN	SUSTITUCIÓN	TOTAL PROC.	OTRAS RESP. (*)
1. PLANCHA	/					
2. RUEDA	/					
3. MARIPOSA	/					
4. BICICLETA	bli si ke to	E1-E8	-	-	2	
5. HELICÓPTERO	li li ko te ro	E3E7	AB	-	3	
6. BUFANDA	ku fan da	-	-	S5	1	
7. CAPERUCITA	/					
8. ALFOMBRA	tom bra	E5			1	
9. REFRIGERADOR	fi re ra dor	E5E1		S6	3	
10. EDIFICIO	di fi si do	E5			1	
11. CALCETÍN	/					
12. DINOSAURIO	/					
13. TELÉFONO	/					
14. REMEDIO	/					
15. PEINETA	/					
TOTAL PSF BARRIDO CON 15 ÍTEMES						
16. AUTO	/					
17. INDIO	/					
18. PANTALÓN	/					
19. CAMIÓN	/					
20. CUADERNO	ku a r. de n. no	E7			1	
21. MICRO	/					
22. TREN	te ren	E7			1	
23. PLÁTANO	/					
24. JUGO	/					
25. ENCHUFE	tu. fe	E5			1	
26. JABÓN	ko. ba. ñ	-		S5	1	
27. TAMBOR	/					
28. VOLANTÍN	/					
29. JIRAFÁ	ki. ra. fa	-		S5	1	
30. GORRO	/					
31. ÁRBOL	/					
32. DULCE	/					
33. GUITARRA	/					
34. GUANTE	gwan. te	-		S16	1	
35. RELOJ	/					
36. JAULA	/					
37. PUENTE	ku en. te			S2	1	
TOTAL P.S.F.		11	1	6	18	

(\*) OTRAS RESPUESTAS [No se contabilizan en el total de respuestas del test]  
 No responde [NR] Respuesta no transcribible [NT] Responde otra palabra [OP]  
 Respuesta con procesos no identificables [PNI]  
 Respuesta con procesos no clasificables según las categorías propuestas [PNC]

HOJA DE ANÁLISIS TEPROSIF-R

NOMBRE: Matias C.

1. PLAN CHA _____/	13. TE LÉ FO NO _____/	25. EN CHU FE - tʃu. fe	37. PUEN TE 'kwen. te
2. RUE DA _____/	14. RE ME DIO _____/	26. JA BÓN ka. 'bon	FONEMAS NO ARTICULADOS /f/ /r/ /l/ /d/ /s/ otros:
3. MA RI PO SA _____/	15. PEI NE TA _____/	27. TAM BOR _____/	
4. BI CI CLE TA bi. si. ke. ta	16. AU TO _____/	28. VO LAN TÍN _____/	OBSERVACIONES
5. HE LI CÓP TE RO li. li. ko. te. ro	17. IN DIO _____/	29. JI RA FA ki. ra. fa	
6. BU FAN DA ku. fan. da	18. PAN TA LÓN _____/	30. GO RRO _____/	
7. CA PE RU CI TA _____/	19. CA MIÓN _____/	31. ÁR BOL _____/	
8. AL FOM BRA 'fom. bra	20. CUA DER NO kwar. den. no	32. DUL CE _____/	
9. RE FRI GE RA DOR fi. xe. ra. dor	21. MI CRO _____/	33. GUI TA RRA _____/	
10. E DI FI CIO di. 'fi. sio	22. TREN te. ren	34. GUA N TE gwan. te	
11. CAL CE TÍN _____/	23. PLA TÁ NO _____/	35. RE LOJ _____/	
12. DI NO SAU RIO _____/	24. JU GO _____/	36. JAU LA _____/	



Universidad de Concepción  
Facultad de Medicina  
Carrera de Fonoaudiología

*oprobado*

**EXAMEN ANATOMO FUNCIONAL DE ORGANOS FONOARTICULATORIOS  
ESTUDIO FONETICO FONOLOGICO G-FFAF**

**I.- EXAMEN EXTERNO ORO-FACIAL**

Nombre: Melisa ..... FN: .....  
Fecha Ex: 21/06/2007 Institución: .....

A.- Nariz:

- 1.- Normal
- 2.- Asimétrica

B.- Permeabilidad fosas nasales

- 1.- Permeable
- 2.- No Permeable
- 3.- Parcial

C.- Labio Superior

- 1.- Normal
- 2.- Anormal

D.- Labio Inferior

- 1.- Normal
- 2.- Anormal

E.- Cierre Labial

- 1.- Normal
- 2.- Anormal

F.- Movilidad labial:

- |                                   |                |                   |
|-----------------------------------|----------------|-------------------|
| Fa.- Protrusión bilabial.         | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |
| Fb.- Distensión ambos labios.     | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |
| Fc.- Esconde labio inf. bajo sup. | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |
| Fd.- Vibración bilabial.          | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |
| Fe.- Explosión bilabial afona.    | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |

G.- Mímica facial:

- |                             |                |                   |
|-----------------------------|----------------|-------------------|
| Ga.- elevar ambas cejas     | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |
| Gb.- fruncir el ceño        | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |
| Gc.- cerrar el ojo der.     | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |
| Gd.- cerrar el ojo izqdo.   | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |
| Ge.- inflar mejillas        | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |
| Gf.- succionar de mejillas. | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |



*Notas*

Universidad de Concepción  
Facultad de Medicina  
Carrera de Fonoaudiología

**II.- EXAMEN INTRAORAL**

H.- Reborde alveolar

- 1.- Normal
- 2.- Anormal

I.- Oclusión:

- 1.- Normal
- 2.- Apíñamiento
- 3.- Diastema anterior
- 4.- Mordida cruzada anterior
- 5.- Mordida abierta
- 6.- Mordida invertida
- 7.- Malposición dentaria

*abierta*

J.- Lengua Tamaño:

- 1.- Normal
- 2.- Grande
- 3.- Pequeña

K.- Frenillo sublingual:

- 1.- Funcional
- 2.- No funcional

L.- Lengua Posición en reposo:

- 1.- Normal
- 2.- Descendida
- 3.- Interpuesta

M.- Motilidad lingual:

- |                              |                |                   |
|------------------------------|----------------|-------------------|
| Ma.- Protrusión              | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |
| Mb.- Ápex arcada superior    | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |
| Mc.- Ápex arcada inferior    | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |
| Md.- Ápex comisura izquierda | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |
| Me.- Ápex comisura derecha   | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |
| Mf.- Ápex recorre paladar    | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |
| Mg.- Chasquido en paladar    | 1.- Logra..... | 2.- No logra..... |

N.- Paladar duro:

- 1.- Normal



Martinez

Universidad de Concepción  
Facultad de Medicina  
Carrera de Fonoaudiología

- 2.- Alto
- 3.- Ojival
- 4.- Bajo

O.- Paladar blando:

- 1.- Normal
- 2.- Corto

P.- Úvula:

- 1.- Normal
- 2.- Bífida
- 3.- Corta
- 4.- Larga
- 5.- Lat. derecha
- 6.- Lat. Izquierda
- 7.- Ausente

Q.- Elevación velar en /a/ sostenida:

- 1.- Suficiente:
- 2.- Insuficiente:

R.- Amígdalas:

- 1.- Normales
- 2.- Hipertróficas
- 3.- Hipertróficas Línea Media

S.- Pabellón Auricular

- 1.- Normal
- 2.- Alterado

T.- CAE

- 1.- Normal
- 2.- Alterado

**III.- EXPLORACION DE FUNCIONES PREFÓNICAS**

U.- Modo respiratorio:

- 1.- nasal
- 2.- bucal
- 3.- mixta.

V.- Deglución:

- 1.- Normal
- 2.- Atípica

*atípica lengua*



Matias

I. SUBTEST COORDINACION

- 1 C TRASLADA AGUA DE UN VASO A OTRO SIN DERRAMAR (Dos vasos)
- 2 C CONSTRUYE UN PUENTE CON TRES CUBOS CON MODELO PRESENTE (Seis cubos)
- 3 C CONSTRUYE UNA TORRE DE 8 O MAS CUBOS (Doce cubos) 6
- 4 C DESABOTONA (Estuche)
- 5 C ABOTONA (Estuche)
- 6 C ENHEBRA UNA AGUJA (Aguja de lana; hilo)
- 7 C DESATA CORDONES (Tablero c/cordón)
- 8 C COPIA UNA LINEA RECTA (Lám. 1; lápiz; reverso hoja reg.)
- 9 C COPIA UN CIRCULO (Lám. 2; lápiz; reverso hoja reg.)
- 10 C COPIA UNA CRUZ (Lám. 3; lápiz; reverso hoja reg.)
- 11 C COPIA UN TRIANGULO (Lám. 4; lápiz; reverso hoja reg.)
- 12 C COPIA UN CUADRADO (Lám. 5; lápiz; reverso hoja reg.)
- 13 C DIBUJA 9 O MAS PARTES DE UNA FIGURA HUMANA (Lápiz; reverso hoja reg.)
- 14 C DIBUJA 6 O MAS PARTES DE UNA FIGURA HUMANA (Lápiz; reverso hoja reg.)
- 15 C DIBUJA 3 O MAS PARTES DE UNA FIGURA HUMANA (Lápiz; reverso hoja reg.)
- 16 C ORDENA POR TAMAÑO (Tablero; barritas)



TOTAL SUBTEST COORDINACION: PB

II. SUBTEST LENGUAJE

- 1 L RECONOCE GRANDE Y CHICO (Lám. 6) GRANDE  CHICO
- 2 L RECONOCE MAS Y MENOS (Lám. 7) MAS  MENOS
- 3 L NOMBRA ANIMALES (Lám. 8)
 

GATO	PERRO	CHANCHO	PATO
PALOMA	OVEJA	TORTUGA	GALLINA
- 4 L NOMBRA OBJETOS (Lám. 5)
 

PARAGUAS	VELA	ESCOBA	TETERA
ZAPATOS	RELOJ	SERRUCHO	TAZA
- 5 L RECONOCE LARGO Y CORTO (Lám. 1) LARGO  CORTO
- 6 L VERBALIZA ACCIONES (Lám. 11)
 

CORTANDO	SALTANDO
PLANCHANDO	COMIENDO
- 7 L CONOCE LA UTILIDAD DE OBJETOS
 

CUCHARA	LAPIZ	JABON
ESCOBA	CAMA	TIJERA
- 8 L DISCRIMINA PESADO Y LIVIANO (Bolsas con arena y esponja)
 

PESADO	LIVIANO
--------	---------
- 9 L VERBALIZA SU NOMBRE Y APELLIDO
 

NOMBRE	APELLIDO
--------	----------
- 10 L IDENTIFICA SU SEXO
- 11 L CONOCE EL NOMBRE DE SUS PADRES
 

PAPA	MAMA
------	------
- 12 L DA RESPUESTAS COHERENTES A SITUACIONES PLANTEADAS
 

HAMBRE	CANSADO	FRIO
--------	---------	------
- 13 L COMPRENDE PREPOSICIONES (Lápiz)
 

DETRAS	SOBRE	BAJO
--------	-------	------

Motiles

<input checked="" type="checkbox"/>	14 L	RAZONA POR ANALOGIAS OPUESTAS	✓
		HIELO ..... RATON ..... MAMA ✓	
<input type="checkbox"/>	15 L	NOMBRA COLORES (Papel lustre azul, amarillo, rojo)	
		AZUL ..... AMARILLO ..... ROJO ✓	
<input checked="" type="checkbox"/>	16 L	SEÑALA COLORES (Papel lustre amarillo, azul, rojo)	✓
		AMARILLO ..... AZUL ..... ROJO ✓	
<input checked="" type="checkbox"/>	17 L	NOMBRA FIGURAS GEOMETRICAS (Lám. 12)	
		○ ..... □ ..... △ ✓	
<input checked="" type="checkbox"/>	18 L	SEÑALA FIGURAS GEOMETRICAS (Lám. 12)	✓
		□ ..... △ ..... ○ ✓	
<input checked="" type="checkbox"/>	19 L	DESCRIBE ESCENAS (Láms. 13 y 14)	
		13. <i>La foto muestra a un ratón, un conejo y un perro en un campo.</i>	
		14. <i>La foto muestra a un niño y una niña en un árbol.</i>	
<input checked="" type="checkbox"/>	20 L	RECONOCE ABSURDOS (Lám. 15)	✓
<input checked="" type="checkbox"/>	21 L	USA PLURALES (Lám. 16)	✓
<input type="checkbox"/>	22 L	RECONOCE ANTES Y DESPUES (Lám. 17)	
		ANTES ..... DESPUES ✓	
<input checked="" type="checkbox"/>	23 L	DEFINE PALABRAS	
		MANZANA <i>fruta roja o verde</i>	
		PELOTA <i>pequeña esfera de plástico</i>	
		ZAPATO <i>para el pie</i>	
		ABRIGO <i>para cubrirse del frío</i>	
<input checked="" type="checkbox"/>	24 L	NOMBRA CARACTERISTICAS DE OBJETOS (Pelota, globo inflado; bolsa arena)	
		PELOTA <i>es redonda y pesada</i>	
		GLOBO INFLADO <i>es ligero y se infla con aire</i>	
		BOLSA <i>es para guardar cosas</i>	
<input type="checkbox"/>	21	TOTAL SUBTEST LENGUAJE: PB	

III. SUBTEST MOTRICIDAD			
<input checked="" type="checkbox"/>	1 M	SALTA CON LOS DOS PIES JUNTOS EN EL MISMO LUGAR	
<input checked="" type="checkbox"/>	2 M	CAMINA DIEZ PASOS LLEVANDO UN VASO LLENO DE AGUA (Vaso lleno de agua)	
<input checked="" type="checkbox"/>	3 M	LANZA UNA PELOTA EN UNA DIRECCION DETERMINADA (Pelota)	
<input checked="" type="checkbox"/>	4 M	SE PARA EN UN PIE SIN APOYO 10 SEG. O MAS	
<input checked="" type="checkbox"/>	5 M	SE PARA EN UN PIE SIN APOYO 5 SEG. O MAS	
<input checked="" type="checkbox"/>	6 M	SE PARA EN UN PIE 1 SEG. O MAS	
<input checked="" type="checkbox"/>	7 M	CAMINA EN PUNTA DE PIES SEIS O MAS PASOS	
<input checked="" type="checkbox"/>	8 M	SALTA 20 CMS CON LOS PIES JUNTOS (Hoja reg.)	
<input checked="" type="checkbox"/>	9 M	SALTA EN UN PIE TRES O MAS VECES SIN APOYO	
<input checked="" type="checkbox"/>	10 M	COGE UNA PELOTA (Pelota)	
<input type="checkbox"/>	11 M	CAMINA HACIA ADELANTE TOPANDO TALON Y PUNTA	
<input type="checkbox"/>	12 M	CAMINA HACIA ATRAS TOPANDO PUNTA Y TALON	
<input type="checkbox"/>	8	TOTAL SUBTEST MOTRICIDAD: PB	

Belén

CCSP

HOJA DE RESPUESTAS TEPROSIF-R

NOMBRE: \_\_\_\_\_ FECHA DE NACIMIENTO: 9/2/05  
 EDAD: 4a, 3m SEXO: F FECHA DE EVALUACIÓN: 26/5/09

TOTAL PSF BARRIDO: \_\_\_\_\_ TOTAL PSF TEPROSIF COMPLETO: \_\_\_\_\_

NIVEL DE DESEMPEÑO: N R D NIVEL DE DESEMPEÑO (N R D)

ÍTEMES	REGISTRO	EST. SILÁBICA	ASIMILACIÓN	SUSTITUCIÓN	TOTAL PROC.	OTRAS RESP. (*)
1. PLANCHA	PLANCHA				-	
2. RUEDA	Rueda				-	
3. MARIPOSA	Mariposa				-	
4. BICICLETA	bicicleta				-	
5. HELICÓPTERO	el helicóptero	E7			1	li. li. kopte
6. BUFANDA	bufanda			53	1	gu. can. da
7. CAPERUCITA	caperucita				-	
8. ALFOMBRA	alfombra				-	
9. REFRIGERADOR	refrigerador				-	
10. EDIFICIO	edificio				-	
11. CALCETÍN	calcetín				-	
12. DINOSAURIO	dinosaurio				-	
13. TELÉFONO	teléfono				-	
14. REMEDIO	remedio				-	
15. PEINETA	peineta				-	
TOTAL PSF BARRIDO CON 15 ÍTEMES						
16. AUTO	auto				-	
17. INDIO	indio				-	
18. PANTALÓN	pantalón				-	
19. CAMIÓN	camión				-	
20. CUADERNO	cuaderno				-	
21. MICRO	micro				-	
22. TREN	tren				-	
23. PLÁTANO	plátano				-	
24. JUGO	jugo				-	
25. ENCHUFE	enchufe	E5			1	En. fe
26. JABÓN	jabón				-	
27. TAMBOR	tambor				-	
28. VOLANTÍN	volantín				-	
29. JIRafa	jirafa				-	
30. GORRO	gorro				-	
31. ÁRBOL	árbol		A1		1	Ar. bol
32. DULCE	dulce				-	
33. GUITARRA	guitarra				-	
34. GUANTE	guante				-	
35. RELOJ	reloj				-	
36. JAULA	jaula	E6			1	Gu. la
37. PUENTE	puente			52	1	puen. te

TOTAL P.S.F. 3 1 2 6

(\*) OTRAS RESPUESTAS (no se contabilizan en el total de respuestas del test)  
 No responde (NR) Respuesta no transcribible (NT) Responde otra palabra (OP)  
 Respuesta con procesos no identificables (PNI)  
 Respuesta con procesos no clasificables según las categorías propuestas (PNC)

FN: 9/2/05

ER: 26/5/00

**EXAMEN ANATOMO FUNCIONAL DE ORGANOS FONOARTICULATORIOS  
ESTUDIO FONETICO FONOLOGICO G-FFAF**

**I.- EXAMEN EXTERNO ORO-FACIAL**

A.- Nariz:

- 1.- Normal
- 2.- Asimétrica

opulento ✓

B.- Permeabilidad fosas nasales

- 1.- Permeable
- 2.- No Permeable
- 3.- Parcial

secreción nasal escasa.

C.- Labio Superior

- 1.- Normal
- 2.- Anormal

D.- Labio Inferior

- 1.- Normal
- 2.- Anormal

E.- Cierre Labial

- 1.- Normal
- 2.- Anormal

F.- Movilidad labial:

- Fa.- Protrusión bilabial.
- Fb.- Distensión ambos labios.
- Fc.- Esconde labio inf. bajo sup.
- Fd.- Vibración bilabial.
- Fe.- Explosión bilabial afona.

- 1.- Logra..... 2.- No logra.....

G.- Mímica facial:

- Ga.- elevar ambas cejas
- Gb.- fruncir el ceño
- Gc.- cerrar el ojo der.
- Gd.- cerrar el ojo izqdo.
- Ge.- inflar mejillas
- Gf.- succionar de mejillas.

- 1.- Logra..... 2.- No logra.....

H.- Pabellón Auricular

- 1.- Normal
- 2.- Alterado

I.- CAE

- 1.- Normal
- 2.- Alterado

Beleu

II.- **EXAMEN INTRAORAL**

J.- Reborde alveolar

- 1.- Normal
- 2.- Anormal

K.- Oclusión:

- 1.- Normal
- 2.- Apilamiento
- 3.- Diastema anterior
- 4.- Mordida cruzada anterior
- 5.- Mordida abierta
- 6.- Mordida invertida
- 7.- Malposición dentaria

L.- Lengua Tamaño:

- 1.- Normal
- 2.- Grande
- 3.- Pequeña

M.- Frenillo sublingual:

- 1.- Funcional
- 2.- No funcional

N.- Lengua Posición en reposo:

- 1.- Normal
- 2.- Descendida
- 3.- Interpuesta

Ñ.- Motilidad lingual:

- Ma.- Protrusión
- Mb.- Ápex arcada superior
- Mc.- Ápex arcada inferior
- Md.- Ápex comisura izquierda
- Me.- Ápex comisura derecha
- Mf.- Ápex recorre paladar
- Mg.- Chasquido en paladar

- |   |  |
|---|--|
| <input checked="" type="radio"/> 1.- Logra..... | 2.- No logra.....                                  |
| <input checked="" type="radio"/> 1.- Logra..... | 2.- No logra.....                                  |
| <input checked="" type="radio"/> 1.- Logra..... | 2.- No logra.....                                  |
| <input checked="" type="radio"/> 1.- Logra..... | 2.- No logra.....                                  |
| <input checked="" type="radio"/> 1.- Logra..... | 2.- No logra.....                                  |
| <input checked="" type="radio"/> 1.- Logra..... | <input checked="" type="radio"/> 2.- No logra..... |
| <input checked="" type="radio"/> 1.- Logra..... | 2.- No logra.....                                  |

O.- Paladar duro:

- 1.- Normal
- 2.- Alto
- 3.- Ojival
- 4.- Bajo

P.- Paladar blando:

- 1.- Normal
- 2.- Corto

Deleón

Q.- Úvula:

- 1.- Normal
- 2.- Bífida
- 3.- Corta
- 4.- Larga
- 5.- Lat. derecha
- 6.- Lat. Izquierda
- 7.- Ausente

R.- Elevación velar en /a/ sostenida:

- 1.- Suficiente:
- 2.- Insuficiente:

S.- Amígdalas:

- 1.- Normales
- 2.- Hipertróficas
- 3.- Hipertróficas Línea Media

### **III. - EXPLORACION DE FUNCIONES PREFÓNICAS**

T.- Modo respiratorio:

- 1.- nasal
- 2.- bucal
- 3.- mixta.

U.- Deglución:

- 1.- Normal
- 2.- Atípica



I. SUBTEST COORDINACION

- 1 C TRASLADA AGUA DE UN VASO A OTRO SIN DERRAMAR (Dos vasos)
- 2 C CONSTRUYE UN PUENTE CON TRES CUBOS CON MODELO PRESENTE (Seis cubos)
- 3 C CONSTRUYE UNA TORRE DE 8 O MAS CUBOS (Doce cubos)
- 4 C DESABOTONA (Estuche)
- 5 C ABOTONA (Estuche)
- 6 C ENHEBRA UNA AGUJA (Aguja de lana; hilo)
- 7 C DESATA CORDONES (Tablero c/cordón)
- 8 C COPIA UNA LINEA RECTA (Lám. 1; lápiz; reverso hoja reg.)
- 9 C COPIA UN CIRCULO (Lám. 2; lápiz; reverso hoja reg.)
- 10 C COPIA UNA CRUZ (Lám. 3; lápiz; reverso hoja reg.)
- 11 C COPIA UN TRIANGULO (Lám. 4; lápiz; reverso hoja reg.)
- 12 C COPIA UN CUADRADO (Lám. 5; lápiz; reverso hoja reg.)
- 13 C DIBUJA 9 O MAS PARTES DE UNA FIGURA HUMANA (Lápiz; reverso hoja reg.)
- 14 C DIBUJA 6 O MAS PARTES DE UNA FIGURA HUMANA (Lápiz; reverso hoja reg.)
- 15 C DIBUJA 3 O MAS PARTES DE UNA FIGURA HUMANA (Lápiz; reverso hoja reg.)
- 16 C ORDENA POR TAMAÑO (Tablero; barritas)
- TOTAL SUBTEST COORDINACION: PB



II. SUBTEST LENGUAJE

- 1 L RECONOCE GRANDE Y CHICO (Lám. 6) GRANDE  CHICO
- 2 L RECONOCE MAS Y MENOS (Lám. 7) MAS  MENOS
- 3 L NOMBRA ANIMALES (Lám. 8)  
GATO *gato* PERRO *perro* CHANCHO *chay* PATO *pató*  
PALOMA *paloma* OVEJA *oveja* TORTUGA *tortuga* GALLINA *gallina*
- 4 L NOMBRA OBJETOS (Lám. 5)  
PARAGUAS  VELA  ESCOBA  TETERA   
ZAPATOS  RELOJ  SERRUCHO  TAZA
- 5 L RECONOCE LARGO Y CORTO (Lám. 1) LARGO  CORTO
- 6 L VERBALIZA ACCIONES (Lám. 11)  
CORTANDO  SALTANDO   
PLANCHANDO  COMIENDO
- 7 L CONOCE LA UTILIDAD DE OBJETOS  
CUCHARA *cuchar* LAPIZ *lapiz* JABON *lavan*  
ESCOBA *escoba* CAMA *cama* TIJERA *cortan*
- 8 L DISCRIMINA PESADO Y LIVIANO (Bolsas con arena y esponja)  
PESADO  LIVIANO
- 9 L VERBALIZA SU NOMBRE Y APELLIDO  
NOMBRE *Beleu* APELLIDO *Mesa de da*
- 10 L IDENTIFICA SU SEXO *Nina*
- 11 L CONOCE EL NOMBRE DE SUS PADRES  
PAPA *Papa* MAMA *Pilatr. veja*
- 12 L DA RESPUESTAS COHERENTES A SITUACIONES PLANTEADAS  
HAMBRE *hambre* CANSADO *cansado* FRIO *con mi vida y portu*
- 13 L COMPRENDE PREPOSICIONES (Lápiz)  
DETRAS  SOBRE  BAJO

Papa es hombre y Mاما - Belén  
 el fuego es caliente y el hielo -  
 el elefante es grande y Ratón -

<input checked="" type="checkbox"/>	14 L	RAZONA POR ANALOGIAS OPUESTAS HIELO <u>helado</u> ..... RATON <u>ratón</u> ..... MAMA <u>Mujer</u> .....
<input checked="" type="checkbox"/>	15 L	NOMBRA COLORES (Papel lustre azul, amarillo, rojo) AZUL <u>X</u> ..... AMARILLO <u>X</u> ..... ROJO <u>X</u> .....
<input checked="" type="checkbox"/>	16 L	SEÑALA COLORES (Papel lustre amarillo, azul, rojo) AMARILLO <u>✓</u> ..... AZUL <u>✓</u> ..... ROJO <u>✓</u> .....
<input checked="" type="checkbox"/>	17 L	NOMBRA FIGURAS GEOMETRICAS (Lám. 12) O <u>✓</u> ..... □ <u>✓</u> ..... △ <u>✓</u> .....
<input checked="" type="checkbox"/>	18 L	SEÑALA FIGURAS GEOMETRICAS (Lám. 12) □ <u>✓</u> ..... △ <u>✓</u> ..... O <u>✓</u> .....
<input checked="" type="checkbox"/>	19 L	DESCRIBE ESCENAS (Láms. 13 y 14) 13 <u>están tomando té, ella, sobre el agua, paudo</u> <u>allá, ahí, está la teta y ahí, el papa, la hija</u> 14 <u>ahí, está, la mamá, el niño, el papá, tofel, mamá</u> <u>la mamá, ve, está, el niño, ahí, con, el papá</u>
<input checked="" type="checkbox"/>	20 L	RECONOCE ABSURDOS (Lám. 15) <u>Zapato</u> .....
<input checked="" type="checkbox"/>	21 L	USA PLURALES (Lám. 16) <u>flora</u> .....
<input checked="" type="checkbox"/>	22 L	RECONOCE ANTES Y DESPUES (Lám. 17) ANTES <u>✓</u> ..... DESPUES <u>✓</u> .....
<input checked="" type="checkbox"/>	23 L	DEFINE PALABRAS MANZANA <u>fruta</u> ..... PELOTA <u>de fútbol</u> ..... ZAPATO <u>de una de los pies</u> ..... ABRIGO.....
<input checked="" type="checkbox"/>	24 L	NOMBRA CARACTERISTICAS DE OBJETOS (Pelota, globo inflado; bolsa arena) PELOTA <u>redonda, puede</u> ..... GLOBO INFLADO <u>rojo</u> ..... BOLSA <u>de lino</u> .....
<input type="checkbox"/>	22	TOTAL SUBTEST LENGUAJE: PB

III. SUBTEST MOTRICIDAD

<input checked="" type="checkbox"/>	1 M	SALTA CON LOS DOS PIES JUNTOS EN EL MISMO LUGAR
<input checked="" type="checkbox"/>	2 M	CAMINA DIEZ PASOS LLEVANDO UN VASO LLENO DE AGUA (Vaso lleno de agua)
<input checked="" type="checkbox"/>	3 M	LANZA UNA PELOTA EN UNA DIRECCION DETERMINADA (Pelota)
<input checked="" type="checkbox"/>	4 M	SE PARA EN UN PIE SIN APOYO 10 SEG. O MAS
<input checked="" type="checkbox"/>	5 M	SE PARA EN UN PIE SIN APOYO 5 SEG. O MAS
<input checked="" type="checkbox"/>	6 M	SE PARA EN UN PIE 1 SEG. O MAS
<input checked="" type="checkbox"/>	7 M	CAMINA EN PUNTA DE PIES SEIS O MAS PASOS
<input checked="" type="checkbox"/>	8 M	SALTA 20 CMS CON LOS PIES JUNTOS (Hoja reg.)
<input checked="" type="checkbox"/>	9 M	SALTA EN UN PIE TRES O MAS VECES SIN APOYO
<input checked="" type="checkbox"/>	10 M	COGE UNA PELOTA (Pelota)
<input checked="" type="checkbox"/>	11 M	CAMINA HACIA ADELANTE TOPANDO TALON Y PUNTA
<input checked="" type="checkbox"/>	12 M	CAMINA HACIA ATRAS TOPANDO PUNTA Y TALON
<input type="checkbox"/>	10	TOTAL SUBTEST MOTRICIDAD: PB

Bekú

Registro de ajustes fonético fonológicos

Nombre sujeto:             
 Procedencia: CCSP  
 Analista: HL

Edad: 4a, 3m F.Nac.: 9/2/05

Fecha de análisis: 10/6/11

Nº	Palabra objetivo	Producción	Ajustes
1	/a.ò.ɾa/	/a.ʔ.ɾa/	Síncopa
2	/se.ɾ.òr.to/	/se.ʔ.òr.to/	Síncopa
3	/tju.ˈpa.do/	/tʃu.ˈpa.do/	epéntesis
4	/de.ˈxo/	/tʃe.ˈtʃo/	CMZcc ✓ CM
5	/de.ˈsor.den/	/de.ˈto.ʔ.ɾen/	CMZcc ✓
6	/to.ˈðo/	/to.ˈtʃo/	CM
7	/e.ˈma.na/	/e.ʔ.ˈma.na/	Síncopa
8	/po.ˈne/	/po.ʔ.ˈke/	Síncopa
9	/ke.ˈdʒo/	ke.ˈtʃo/	CS
10	/sen.ta.ˈɾja/	/sʃen.ta.ˈɾja/	epéntesis
11	/sen.ˈto/	/sʃen.ˈto/	epéntesis





ológicos

Nombre sujeto: Esperanza Sandoval

Edad: 3,4 F.Nac.: 9/08/06

Procedencia: CEDIN

Analista: Valeria Torres

Fecha de análisis: / /

Nº	Palabra objetivo	Producción	Ajustes
1	/som.'bso/	/sɔm.'bɛo/	aféresis
1	/bi.si.'kle.ta/	/bi.si.'kɛ.ta/	sincope
2	/bɛ.a.sos/	/bɛ.a.sos/	→ sincope → cnczc
1	/sos/	/sɔs/	Mzcc
1	/dien.tes/	/diɛn.tes/	metabombación
1	/pa.ced/	/pa.cɛt/	cs
1	/pɛ.a.ɔ/	/pɛ.a.ɔ/	cn
1	/re.ɫox/	/dɛ.ɫox/	cnczc
1	/res.ba.'lo/	/dɛh.fa.'lo/	cnczc
1	/tɛn/	/tɛɛn/	sincope
2	/fɛ.ɫɔc/	/fɛ.ɫɔ ø/	apócope cn











Registro de ajustes fonético fonológicos

Nombre sujet

Edad: 47 F.Nac.: 12/10/2004

Procedencia:

Analista: Valerka TORRES BUSTOS

Fecha de análisis: / /

Nº	Palabra objetivo	Producción	Ajustes
1	/a.kos.'za/	/a.kos.'za[ɸ]/	apócope ✓
1	/al.mos.'zah.do/	/al.mo[ɹ].zah.do/	ɲ ✓
2	/al.mo.es.'so/	/a[ɸ].mo.e[ɹ].so/	-síncopa -ɲ ✓
1	/se.'di.to/	/se[ɹ].di.to/	síncopa ✓
1	/se.'di.to/	/se[ɹ].di.to/	ɲ ✓
1	/e.'tʃa.son/	/e.'tʃa[ɹ]on/	ɲ ✓
1	/'pe.ro/	/'pe.ro/	ɲ ✓ ✓
2	/'pe.ro/	/'pe.r[ɸ]/	apócope ✓ ɲ ✓
1	/'po.pa/	/'p[ɹ].pa/	ɲ ✓ ✓
1	/'so.sio/	/'so[ɹ]io/	ɲ, ɹ ✓
1	/'de.'so/	/'d[ɹ].'so/	ɲ, ɹ ✓
1	/'pue.son/	/'pue.[ɹ]on/	ɲ ✓
1	/'mi.sa/	/'mi.[ɹ]a/	ɲ ✓



Registro de ajustes fonético fonológicos

Nombre sujeto  
Procedencia:  
Analista: H

Edad: 4,3 F.Nac.: 30/3/2005  
Fecha de análisis: 10/6/11

Nº	Palabra objetivo	Producción	Ajustes
1	/seɾ.'di.to/	/se[ɾ].di.to/	CM
2	/kol.'go/	/kol.'g[ɔ]o/	Epéntesis
3	/el/	/e[ɔ]/	Apócope
4	/es.pa.'ge.tis/	/es.pa.ge.'fejs/	C Voc
5	"	" "	" "
6	/gwe.bo/	/[b]we.bo/	Azcl
7	/xu.go/	/[k]u.go/	CM
8	/lim.'piac.to/	/lim.'piac.to/	Epéntesis
9	/pre.o.ku.'po/	/[k]e. — /	CZcl
10	/res.ba.'to/	/re[ɸ].ma.'to/	① Síncopa
M	/tam.'bien/	/tam.m[ɸ]en/	① Síncopa ② AM.

Registro de ajustes fonético fonológicos

Nombre sujeto:

Edad: 4,3 F.Nac.: 14/3/05

Procedencia:

Analista: H.L

Fecha de análisis: 10/01/11

Nº	Palabra objetivo	Producción	Ajustes
1	ka.'be.sa	/ka.βe.βa/	SMZCL
2	/de.ses.pe.'ra.ða/	/de.se.βh.pe.'ra.ða/	Epéntesis
3	de.sos.'de.na-do	/de.so.βi.de.na-do/	Síncope
4	de.sos.de.no	/de.so.βi.de.no	Síncope
5	glo.'ton	/g[ɔ]o.'ton/	M
6	'mi.ra	/'mi.[a]a/	MZCC
7	'pe.ra	/'pe.[ɔ]o/	M
8	pe.'so.na	/peβi.'so.na/	Síncope
9	'pla.to	/'p[ɛ]a.to/	M
10	po.'e.so	/poβi.'e.so	Apócope
11	res.'pa.lo	βeh.'[ɛ]a.lo	① Ntec
		① ②	② Dialectal
12	'sa.sa	saβi.'sa	Síncope
13	se.'βi.sias	seβi.'βi.sias	Síncope

**Anexo 9. Transcripciones del relato de cuentos de niños(as) de 3 a 4 años.**

Se transcriben todas las palabras emitidas por el niño(a) ortográficamente. No se consideran en análisis variantes dialectales distorsiones morfológicas.

... = pausas del hablante

() = intervención del entrevistador

-nn- = enunciado que intentó producir (en caso de escasa inteligibilidad)

1. C. L.

(...) no sé... () No sé... () En el plato... () ¿Así?... () pan ... () plátano... () sí... () no sé... () se sorprendió... () No sé... () un cajón, con un reloj... () amarillo... () Blanco con café... () mmmh... tah cocinando... () mmmh plátano... () mmh... () silla... () eh que esos animales tan jugando... () el perro... no sé... sí... el perro estaba comiendo huevo... y ese taba caminando... la familia... el chancho... chancho ... chancho... mmmh no se... que está haciendo el cerdito... ta comiendo feo... no sé... mmh no sé... ahí... de la silla... mmmh... No sé... una cuchara... no seeee... no sé... es que ese... también se cayó... sí... no sé... no sé... no sé... no sé... no sé... sí... plátano... un auto... auto... platos... una corbata... ropa... ojos... nariz... orejas... mano... zapatos... está comiendo queso... no... no sé... Sucio... porque el cerdito... botó todo... la mamá tiriste y el papá enojado... no sé... mmh ... copas... no sé... sí... no sé... no ... no sé... estrellas... está...está chupando... la lengua... roja... contenta... está chupando... no sé... enojado... no sé... enojado... contenta... tiene sueño... a bañar... no sé...eso verde?... no sé... agua... ta planchando ropa... no sé.

## 2. J. O.

( ) un...uuuun chanchito ( ) y sale el lobo feroz? ( ) si... pero come zanahorias? ( ) ti ( ) el chanchito ( ) mmm ...se ehtaba comiendo ...el desayuno ( ) mmm pan... leche y huevos ( ) si ( ) poque ... tenía hambre( ) a ver... ehpera ... no sigas contando... porque escucho el ruido de lo de un perro ( ) se lo estaba comiendo y se se... y se sentó arriba ( ) del plato ( ) mmm el otro perro ( ) mmm ( ) plátano ( ) rico ( ) mmm estaba kesiendo ( ) dejó torro en desorre –desorden-...*emisión ininteligible*... ( ) la mamá ( ) dejó todo en desorrenado su hijo ( ) mmm como... taba sustara... ( ) queee su hijo dejó torro en desorrenao ( ) si sale loh perrro... que pasó? ( ) mmm tenía que comé ( ) mmm a la cocina ( ) mmm que quería comé... ( ) pero no.. ehtaba rreparando la comía...mmm luego...( ) la mamá ( ) sí ( ) mmm ( ) yo no ... sí ( ) la ehtaba sentando...pa que comerá ( ) pero qué esto? ( ) no eso ( ) mmm ( ) *ininteligible* ( ) mmm ehtaban comiendo ( ) eeeh en la mesa ( ) y mira y mirra se ehtaban comiendo el hueso... ( ) tenía comia pero no se comía el hueso ( ) ehtaba comiendo ( ) mmm ( ) mmm que era? ( ) parecía como un pan ( ) el papá ( ) estaban comiendo ( ) parece como pan ( ) rico ( ) y estoh que son? ( ) ya ( ) mmm se... se ehtaba comiendo enterrado el taller -tallarín- ( ) mmm un poquito sucia ( ) poqué taba comiendo muchah cosah ( ) ya... si se ve el agujero ( ) el chanchito ( ) y su osho ( ) eee pila –mira- el tallarín se cayó ( ) el pam ( ) aquí ( ) mmm ( ) en una silla ( ) poke mmm ehtaba comiendo ( ) con ... ehtaba comiendo pan ( ) con ... con tallarines ( ) se ehtaba cayenno ... poke se ehtaba cayenno? ( ) mmm o quizá se sentó o se estaba jugando en la silla pal otro lado... pal otro lado o así se cayó ( ) sí ( ) y se cayó la comida y el ... y ehto ( ) ehto ( ) mmm parece como ...paese como un oso ( ) la emana –hermana- ( ) ella no la quería ...el no ... ella no la queré...no quería ayudar a... a su chanchito...el chanchito( )

ehtaba kesiendo –creciendo- ...() si pero no htaba kesienrro –creciendo- tanto () poke le  
 fartaba –faltaba- *ininteligible* () y se ehtaba y no porría caber en su silla () y se porría  
 caer () poke ehtaba kesiendo –creciendo- () mmm ella eh la mamá y ehte es el papá()  
 estaban rreparando -preparando- la comida () ehtaba comiendo () comía con la mano  
 () pohke no tenía cuchara () la cuchara () comía () mmm () poke sí ... poke él tenía  
 mucha hambre () dejó todo en desorrenado () mm en la cocina () ehtaba... ehtaba  
 ensuciando () mmm () bueno como y ese papá ehta enojao () y aquí tan lah mascotah ()  
 comiendo () poke el chanchito no hacía caso () poke... poke no () poke taba comiendo a  
 carra rato () poke el tenía mucha hambre () mmm poke el tenía un chanchito () mmm se  
 iba a enshushial al... mmm ehto () mmm la paré () mmm el papá se cayó () poke mir...  
 pisó ehto () mmm paeshe como agua () mmm que? () piso él ... una cosa y luego ... se  
 cayó () e chanchito () mmm ehtaba ... ehtaba caminando () y agí ta la *ininteligible* () e  
 chanchito taba kesiendo () el chanchito () ehtaba con la mamá () y geria bañase () a  
 laaa... al agua () paaa... palavash - lavar- () mmm buhkale una ropa () se lo llevaron  
 ... a vehtirse () mmm () lo... lo acohtaron () si () pero te faltó aquí.

### 3. E. S.

() seldito -cerdito- () *ininteligible* la nariz () sus ojos () las orejas () mmm las manos ()  
 tiene sus shuh ya.soh -sus brazos- () na -la- boca () los dientes () huevo() con papa ()  
 una cuchara () *ininteligible* () ininteligible () pan () una banana () banana () ehtá () una  
 mankana ()se metió adentro del pal... del plato () se sombró () un delox () un plato ()  
*ininteligible* () un ... una cocina () el mmmm () el ka.to -gato- () el pe.do -perro- ()  
 un.... () paese -parece- un p...ininteligible () eso es un gato () un güe.so -hueso- () el  
 papá ... la mamá ... la hermana ... y el chanchito () pan () una papa () espagueti () no ()  
 como con las manos () mmm sucio () se cayó de a -la- silla () porque se ensucia ()  
 arvejas () un pan () todo sucio () toda la casa () el piso () 4:47 () el perro () el gato ()

un tenedor () una cuchada –cuchara- () una mamadera () un... un trozo de huevo ()  
*ininteligible* leche () se defalo resbaló y se cayó () lamiendo () si () baño () lo lavadon ()  
 con agua y jabón () lo lava... -lavaron-() puniendo la ropa () tina () no lavadó... -  
 lavadora- () limpian... limpiando () la silla () a dormir () un mono () zapato () un juego  
 () una biciketa () control yemoto -remoto- () un tren () sonriente () una pueyta -puerta-  
 () una fo.reh -flores- () no () desordenó () juguetes () los tiró () al suelo.

#### 4. J. R.

() ya () seldito -cerdito- ...() un desañuno -desayuno- () un té () una ... una papa... otra  
 papa () y unoh pam -pan- y una cuchara() eh...un té () un plátano () em una manzana...  
 una sopa() un pam () en cerezas ()qué es eso () mire ahí le está haciendo al hijo... y que  
 es eso () y eso ...papa () se le cayó toa - toda- la comia/ -comida- en su ropa y se comió  
 eso () ahí en un plato () y se le quebró...() y ahí se le que... () y ahí taba ()un -derrox-  
 reloj- () una cocina... () un gato...() el hijo y el emana - hermana- () un... un... un perro  
 () ehm... un güeso () la mana –hermana- ...la mamá...el hi... () el el mano - hermano-  
 y el hijo () y ella? () ehm una torta () ehm quesilloh () se quedó todo su...() quedó todo  
 sucio ahí () descubió -descubrió- que hagara eso que hiciera eso y se pegó de cabeza ()  
 comer () no () sucio () se tenía que bañar () ehm () mmm no () se le *–ininteligible–*  
 ehtaba ahí y se le cayó eso...() y al pelo () siiii () un cuchillo () ehm un tenedor () ehm  
 comida que se le cayó () eh blanco () eh rojo...rojo...rojo () mh un ferrejeadorr -  
 refrigerador- () una golbata -corbata-() narish -nariz- () boca () gato () polera () zapato  
 () na -la- bañera () ¿y qué es eso? () un pez () ¿tú lo dibujaste? () una silla () el  
 bantalon -pantalón- () un garson -calzón- () e[z]e -ese- eh un niño o una niña () un  
 calzoncillo () una lavadora () a la cama () cual eh el pijama () una bicicleta () un ten -  
 tren-() ehm una lámpara () una colita () ehm un mono () una foto () ¿y eso qué es? ¿se  
 levanta? () el tse -té- () y se destapó () y el igual se dehtapó () ¿por qué se destaparon?

( ) sí... ( ) sí... ( ) sí .... ( ) ahí que le hizo? ( ) y... y ahí? ( ) y por qué él... él? ( ) y mira .... ( )  
y ahí ta -está- la mamá ( ) un reloj ( ) por qué la mamá ta ehcondía en su cabezita ( )  
desordenó la cama ( ) y esoh que son? ( ) y esoh... ( ) y esos... ( ) y ese... ese ( ) y se  
despertó ( ) y ese ( )

## 5. M. G.

( ) el ... huevos y galletas ( )ehm ( ) leche ( ) un pan ( ) un plátano ( ) eehh leche ( ) una  
manzana ( ) una cuchara ( ) come con la mano ( ) quedó .... ( ) ehm ( ) no él se sentó en un  
plato ( ) poke -porque- se sustó -asustó- ( ) *ininteligible* un... un... un reloj ( ) un cajón  
( ) un un plato ( ) un un una silla ( ) la mamá ( ) un gato ( ) un perro ( ) un hueso ( ) están  
papá ( ) la mamá ( ) la /'e.ma.na/ ( ) con la mano ( ) con la mano ( ) *ininteligible* ( ) mh  
corazones ( ) em se mojó con leshe ( ) *ininteligible* con la cushara ( ) 4:30 ¿con que se  
encu... con quién se ensució? ( ) ¿cómo se llama? ( ) ahmm ¿verdes? ( ) se cayó poke –  
porque- se cayó ( ) ehmm... papa ( ) ehm ehm leshuga ( ) sensució ehm ehm el piso ( )  
ehm sensució ( ) la mamá y el papá ( ) ehm ... ( ) em -el- perro ( ) la 6:15 cushara ( ) la... el  
cushillo lel -el- tienedor tenedor ( ) los baseos -vasos- ( ) el... ehm ( ) se cayó ( ) una  
corbata ( ) los zapatos ( ) ¿qué es un bebré?-bebé- ( ) a un baño que tiene zapatos ( ) con  
un jabón y con... y con una esponja ( ) ¿y qué ti...? ( ) hizo colgar la ropa y planchó ( )  
echó el agua ( ) a domir -dormir- ( ) hay juguetes ( ) es un tren que tiene ojos ( ) un señor  
que anda en bisiketa ( ) un... un gato ( ) un... un mono ( ) no sé *ininteligible* ( ) paltillo  
volador ( ) mansiano -marciano- ( ) un pez ( ) ¿cuál es el flan? ( ) se la comió con la  
cushara ( ) hizo ( ) desoldenal – desordenar- loh jugueteh ( )

6. M. C.

( ) huevos ( ) galletas ( ) leche ( ) una cuchara ( ) mmh ( ) banana ( ) masana -manzana- ( ) una olla ( ) ehm ta comiendo e -el- huevo ( ) el plato ( ) un delo -reloj- ( ) cajoneh ( ) una silla ( ) una olla ( ) la mamá ( ) el chanchito ( ) el pedo -perro- ( ) un gueso -hueso- ( ) la mamá ( ) em -el papá ( ) la mana el pedo -perro- ( ) un gato ( ) *ininteligible* ( ) eeeh... tallarines ( ) cuchara ( ) sucio ( ) se va a caer ( ) a -al- suelo ( ) un plato ( ) uuuuun *ininteligible* ( ) comía eso eh ( ) no sé ( ) ta-está- la sucia ( ) ese chanchito que ehtá ahí ( ) ensució todo ( ) ehto ( ) ehto ( ) el plata ( ) y aca ehto ( ) la cuchara ( ) *ininteligible* ( ) se ensucio ese chanchito ( ) ehmmm la combata -corbata- ( ) un maño -baño- ( ) ta -está- eso ( ) un pescaito ( ) la mesa ( ) eh... una silla ( ) está congando la ropa ( ) ehta impiando -limpiando- ( ) ehtaataa ... ehta llevando ( ) a su hijo ( ) en su pieza ( ) un ten -tren- ( ) una bicicleta -bicicleta- ( ) unoh mono ( ) unoh zapatoh ( ) un mono ( ) ehmm un kontrol - control- ( ) si ( ) con la cuchara ( ) no ( ) feliz ( ) enojá ( ) ehpeto -despertó - ( ) hizo... ( ) *ininteligible* ( )

7. A. P.

( ) la mamá ( ) huevito y pan ( ) leche ( ) huevito y pan y leche ( ) la mamá ( ) e - el- chanchito ( ) se está comiendo la comida ( ) huevito y pan y leche ( ) la... *ininteligible*... ( ) manzana ( ) sí ( ) con la cuchara ( ) se manchó ( ) el huevito y el plátano ( ) se enojó ( ) que manchó toda la comida en el mantel ( ) le sentó ( ) en la silla ( ) la mamá y le iba a poner la pechera ( ) cocinanrro -cocinando- ( ) sus amigos ( ) perrito y el gato está sentado en el perro ( ) el papá... la hermana... el chanchito y la mamá ( ) mmmh ...el chanchito acá se le cayó la leche ( ) y ehtá comiendo tallarines y le cayó acá ( ) kayarines -tallarines ( ) cayó al suelo ( ) los tallarines ( ) el pan ( ) la leche ( ) la tabesa -cabeza- y la te... y el pantalón ( ) con lo... con leche ( ) ¡uy! que se había bajado y también va...y también

se... se ensució en la silla () él pone loh platos () la cuchara y el tenedor () se manchó de nuevo () comiendo con la mano () todo () porotos () lentejas ()lentejas- verdes () manchado y la mamá y el papá también () la pared () en -el- puré verde () se refaló y se cayó () sonrió () un ...un... la olla () se enojó () quedó todo manchado () mucho y ... y ahí se enojó más () quen -¿qué?- a eso no se hacía () en la tina () -ininteligible- lo bañó () con murrbujas -burbujas- y con una esponja () que -ininteligible- se el pantalón por ... y que ya no estaba manchado () impió -limpió- la silla la mamá () la tomó en brazo de nuevo () poi -por- que se adian -habían- manchado () en la cammma () poique -por qué- se ensuciaba () con suh pelucheh () el conejo sacando la lengua y el mono...el gato () otoro -otro- conejo y la muñeca y un tren y aquí se le rompió la parte ...aquí se desarmó -desarmó- la parrte-parte- ...() ehta () nnn... se puso triste () no () leeee tenía que ...dar ... un... un de ciruela () eeeh ... la jalea y el flan () *ininteligible*... ese delante -delante- ya dehtapando y la mamá les... lehta poniendo en nuevo () sí () que esdára -estára- (por estuviera) bien tapadito () destapado () sí

#### 8. P. V.

() ¿sí? () dientes () una nariz () ojo () orejas () pelo () mano () la otra () brazo () huevito con pancito () de ese (9 una kushara -cuchara- () plátano () manzana () eeeh *ininteligible* desordenó su comida () plato () delok -reloj- () cocina () no sé () una sillita () un perito -perrito- () sí () un hueso () el papá () la hermana ... la mamá y el cerdito () tallarines () de espinaca () no () se cayó () ehmm ... no lo sé () borotos -porotos- () y mmmh ... y ... no lo sé () desordenó () cushara () tenedor () cushillo () ehmm ... () no lo sep - sé- () vasos () blanco () ashul () se pegó () no lo sé () mmmh... no lo sé () a la bañera () champú () ¿patito? () ah... espuma () la ... ropa () lavarrora () la silla () con agua () una barradora -barredor- () dormir () tene musho juguete () un monito () un nave espacial () una bicicleta () un tren () lámpara () un mono () pato () ehmm para

hacer la nave () el color amarilla () blanco () verde () limpio () tiene una sonrisa () lo  
durmió () si () si () no () despertó () *ininteligible* una sonrisa.



**Anexo 10. Transcripciones de relatos de cuentos por niños de 4 a 5 años**

**Transcripciones del relato de cuentos de niños(as) de 4 a 5 años.**

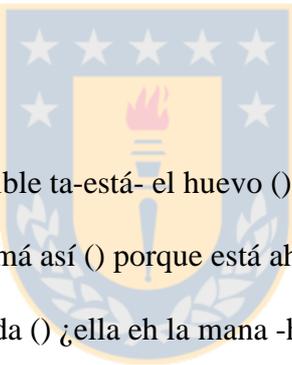
Se transcriben todas las palabras emitidas por el niño(a) ortográficamente. No se consideran en análisis variantes dialectales distorsiones morfológicas.

... = pausas del hablante

() = intervención del entrevistador

-nn- = enunciado que intentó producir (en caso de escasa inteligibilidad)

1. P. V.



() con la boca abierta () ininteligible ta-está- el huevo () sucio () por que se subió arriba de la mesa () en el plato () la mamá así () porque está ahí ahí () parece que comer () y la mama ta -está- preparando comida () ¿ella eh la mana -hermana- () ehh el gato le ti... El gato tiene un hueso () veo a un ni... niño alguien comiendo () el papá dijo *ininteligible* ya no sé como con las cosas en el () el pe... el peíto -perrito- () está comiendo su comida () que está comiendo con la boca abieta y con lah manoh () no () con el tenedor y con la cuchara() sí () ensuciaba () veo que ehta ensuci... veo que botó toda.. toah lah cosah () que se cayó () por que estuvo comiendo mucho y se resbaló -resbaló- de la silla () con la ...almuerzo () está ahí gitando -gritando- () por qué quiere más comida () comide -¿come?- () [r]atón -ratón- () del gato () come con dos platos () por que le encanta comer () eeeh sí () a... aquí ensucia toa la familia y a él ensucia () el gato está felih y ensució el piso () el ensució la paré -pared- las cosas () hace el ventilador... ensució el ventilador () eeh la paré -pared- () el papá se cayó () por qué el

niño lo empujó () con sus propias manos () se puso la ... un sal... algo que prepara la lechuga () la cabeza () por qué... se lo quería poner () ehta enojado () por qué le ensucia todo () tilo -tiró- a ensucial –ensuciar- a los niños () lo va a retar () está enojado () castigado () a limpiar () en la tina () está bañándolo... él nunca se baña () eh que no le gusta () po –por- que es desobediente.

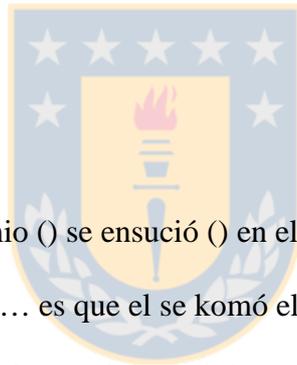
## 2. P. H.

Un pero –perro- () huevo () pan () se sientó –sentó – () en el plato () mucha () cocinando () una cuchara () una olla () comida () un plato () el pero-perro- y un gato () gato y el pero -perro- () el papá... la hermana... la mamá... el chanchito () fideos () mmmh leche () pan () comiendo () desorden -desorden-... botó la comida () mmh () lento () la leche () se cayó () se los com...se los comió () mmmh () sucio () con comida () porque botó la comida () porque tenía mucha hambre () el chanchito () mmh el plato () la leche () mmmh () comer () comer () loh plato () mmh cocinando () mmh () otra vez ensució () mmh () los cosas () pan () porotos verdes () dejó sucio () porque tenía mucha hambre () todo () mmmh() muchas cosas () eh () mmh () mmh () se [r]efaló -resbaló- () el perro () quedó sucio () enojado () al baño () con una tina () ahí () mmmh () limpió () a la cama () para dormir ()

## 3. F. B.

Se lo comió () en el plato () sucio () sucia () que estaba sucio () lo limpió () está su pelo -perro- () viendo eso () viendo eso () se está sentando () tan almolzando -almorzando- () tan almolzando -almorzando- () sushio () sushio () susio () poh qué () *ininteligible* () po que () no sé () la mamá se dió cuenta () se cayó el cedito -cerdito- () sucio() papá ()

almolizando –almorzando- () tasiendo –está haciendo- la comida () en la mesa () ehta  
 comiendo () sucio () se ma...manchó toa la cara y mila () y mila () juegoh () una sopa ()  
 una sopa () no sé () aaah que papá más sucio () ininteligible () taba comiendo () felih ()  
 se cayó () el papá () con la comida que le dejó el hijo () el gato lo levantó () él lo ensusió  
 () ta jugando con su pelo () ta jugando con su pelo () se cayó la comida () se enojó con  
 el cedito () se enojó con el cedito () po que dejó toa la casa sucia () no sé () no sé () se  
 enojó () sí () mmmh no () feliz () ta feliz () se lo bañadon -bañaron- () po que quedó  
 todo sucio () con el huevo que echalon -echaron- () que *ininteligible* () taba colgando su  
 lopa () taba limpiando su silla que la manchó () lo... lo fueron acostal -acostar- a su  
 cama con su peluche () si ()



4. F. A.

() el huevo () el huevo se lo comio () se ensució () en el piato –plato-() muy sucio ()  
 dijo...no sé lo que dijo () es que... es que el se komó el lo huevo y después dijo dijo que  
 no se lo coma así () se enojó () gito –gritó- () gitó () esta diciéndole que se... que se  
 porte bien... su hermanito y ahí está cocinando la mamá () son animalitos... ese es un  
 gato y ese es un perro () que? () es un hueso () está comiendo... todo () el... el hermano  
 () se ensució porque se comió todo () ese el papá () estaban... están comiendo () el gato  
 le está dando el ratón... al perro () y deskués -después-y deskués todo se lohtaba  
 comiendo rápido y deskués se lo botó la leche () quedó muy sucio () kedeó muy sucio ()  
 una manchita () se quedó muy sucio () se comió todo () too muy rápido () no sé () son  
 espaguetis () sí () la leche ... me encanta la leche rosa... () se cayó el cerdito () eh  
 porque se cayó de la silla () es porque se comió todo muy rápido y deskués se cayó ()  
 ehta diciendo san... () es que estaba gitando la hermana porque leh taba diciendo que se

porte bien con hermanito () y deskués –después-se cayó () el papá está... está poniendo los pjatos y el cerdito estabe gitando () y ahí la mamá está kosienando otia vez y deskués se tuvo que dar una sopa () ahí dice () está cocinando sopa () ese eh un juguete () si () comiéndoselo todo () si () sucio () ehta saltando () y deskués se ensució todo () se ensucio el papá ... la hija... y deskués se ensucio todo todo tooooooo () que cosa... eh que ehta... ehtá enojado () porque el cerdito está ensuciando () la mama le ehta diciendo cerdito pórtate bien () el gatito ehta –ininteligible- con las... ahí ahí y al perro y ahí... y ahí se botó toda lah –ininteligible- pa que hizo la mamá () se cayó () porque se tiopese -tropieza- con el gato () llegó a ver () son cuando uno se cae () son estellitas () el gato? () está lamando –lamiendo- el poto del papá () el cerdito se ehtaba poniendo el sombrero como una olla () ehta... ehta too sucio () ehta ehta lamiendo pero el perro porque loh pero lámian y loh gatos también () le dijo una lección impor... () ehtá enojado porque el cerdito ehtá manchado todo –ininteligible- y la mamá también () ehta enojado () el cerdito ehta así () ahí ehta manchado () su cara? () ehta muy sucio () ehta feliz () ehtá ... lo tiene en la mano () eh porque todo empezó así () lohtaba bañando () porque ehtá muy sucio () ehtaba secando la ropa () estaba secando la silla del cerdito ()

##### 5. B. M.

() se sentó en el plato... y no se sentó en la silla eso () no corresponde...yo nunca me siento en un plato () nadie () un huevo () una banana () yo nunca me sientaría en un plato () tenía todo el piso sucio () asustada () porque estaba todo sucio () si () no ehtaba ...estaba solito () de triste () ehtá con alguien () algo mah para comer () no lo sé () aquí ehtan todos comiendo pero él... pero el cerdito chico no... porque ehtá manchando... su mamá el papá y la hermana () no no estan manchando () y el perro tampoco ) el cerdito chico () sí () ehtá comiendo espagueti () ta con ...ehtá sentadito con su peluche

( ) mucho lo que botó ... botó tanto que la mamá... que el cerdito se cayó ( ) si po... por ser tant...por manchar todo ( ) y se cachó... de la silla ( ) por que ehtaba too rebolos en la silla ( ) ehtban... ehtaba con cara de feliz ( ) antes que le sirvieran la sopa verde ( ) ehta comiendo de todo... pero se está llenando ( ) cuando yo me lleno me... me duele la guata ( ) tiene el cabello sucio...( ) la hermana ( ) y la... y el papá la cara sucia.. la mamá también y ehta tooo y ehta too el piso mah manchao ( ) manchadito ( ) si ... por comer tanto ( ) le duele la guata ( ) se cayó el tá el agua ( ) por que el cerdito era comió mucho ( ) dejó comi... y... dejó comida en el piso ( ) se resbaló ( ) de espalda ( ) y el gato le esta lamiendo la... el agua..le ehta lamiendo el agua ( ) tiene un escudo en la cabeza ( ) yo nunca me pondría eso en la cabeza ( ) mira le ehtan chupiando... le ehta le ehta lamiendo el agua también igual.. igual que el papá ( ) ehta... ehta too manchado y enojado ( ) porque se cayó por el... por el niño ( ) y la hermana lo trajo... ( ) hermana ( ) enojado ( ) si nunca lo va a disculpar ( ) por qué... por qué botó mucha comida en el piso ( ) lavándolo... en la tina ( ) yo siempre me baño en la tina ( ) siempre me baño en la tina ( ) sí ( ) porqué porqué siempre me ducho ( ) ehtá colgando la ropa... porque ehta mojada ( ) ehta limpiando todo por que el cerdito era muy cochino ( ) y cochino ( ) lo tomó en brazoh ( ) a la cama ( ) juguetes ( ) muchos ( ) y ahí están sus zapatos ( ) no ( ) nunca dejó los juguetes dejó solo le co corresponde en mi cama ( ) ehtá caminando y dejando huella ( ) dehpertar al cerdo ( ) lo... lo vuelve a acohtar poque se nevantó - porque se levantó- ( ) muy feliz ( ) por ... ehtá felih por su desoden –desorden- ( ) ahora no lo quiere ordenar... no quiere ordenar ( ) ehta con un jugue...loh jugueteh... se caen... se ehtan yendo por la ventana ( ) feliz porque se baña

6. M. E.

Huevo y galletas ( ) sí ( ) leche ( ) si... y también tomo leche cuando es de noche ( ) con galletah ( ) y.. y.. con... con espaguetis ( ) un pan, una banana ( ) mmmh qué son esas

cosas? () guindas? () leche? () jugo () se lo comió () mal... tomate () en un barrón -  
jarrón- () buebo revuelto () que son? () galletas () un muñeco () muy aprretado () era  
porr que tenía mucha hambre () en el plato () ensució se ensució toda la mesa y deh... y  
también él () la ma ... la mama a limpiallo () dijo uuuh no debeh... ah está sucia es hora  
de bañar () gritó que quería mas comida () le preparo le preparó salsa de tomate () esos  
() son los amigos de él () y un perro () lo dentó-sentó- () lo sentó () en el la silla () para  
que coma () el papá () espaguetes y y arroz y y mu... mucha clase de comida () usó su  
mano así y... y no hizo así –ininteligible- uso sus dientes () si () más sucio () rrehmaló -  
resbaló botó leche () mah sucio () en.. en el piso... () leche y espaguetes mucha clase de  
comida cayó () en el piso () muy sucio y después mira ahí se cayó () el celdito () en el  
piso () toda la comida también se cayó también su muñeco () le trajo platos () le hizo  
comida () si () comió tan rápido () mmm moras... arroz y también galletas y también  
pan () todos empezaron... empezaron a enojarse ... su familia () empezaron a enojarse  
() por que el cerdito botó todo en el en el en todo su casa del de eso lo que hizo el  
cerdito () se cayó y después el gato lo lo había lamiado () y por que el cerdito lo empujó  
() y después el cerdito también estaba sucio porque el perrito lo empezó a lamiar  
también () lo lamió también () bien... ya basta () es hora de limpiar ... es hora de bañar  
el cerdito () a bañarse () con jabón y un delfín () le sacó el pantalón y lo colgó ahí () un  
no se que es esa cosa () después se creocupó -preocupó- y por qué y por qué no sabía...  
ah... quien había quien había pon...retirado el cordel y después empezó a hablar tal vez  
fue el cerdito eso empezó a hablar...()

7. B. H.

() Y también le gustaba comer huevos, a mi... mi comida favorita es el espagueti () si...  
 y también el huevito me come () pero el espagueti con salsa de tomate me gusta () y... y  
 también a él... la mamá le gusta comer tanto () mira () si () y mira su mamá se va a  
 poner muy feliz () manchado () si poh y dijo () –ininteligible imitando la voz de la  
 mamá- la mamá dijo cierto? () en el plato () si () si pero leamos la otra página () muy  
 sucio () uy! todo está desordenado por todas partes () ah dijo() empezó a gritar ()  
 desordenado pe... desordenando o no? () cocinando () yo creo que salsa de tomate () si  
 los espaguetis –ininteligible- me gustan a mí () lo está sentando () aquí... un gato y u...  
 y aquí un perro () que que quiere comerse toda la comida de ahí cierto? () esto es un  
 gasto y esto es un perro () un hueso () un hueso para este perro () jaja una persona-  
 persona- () porque lo va... porque van a... porque va a comer () y mida () se iba () ah  
 ese el espagueti que me gusta a mí () aquí comió y comió () se puso mah grotón () sí () y  
 mira () si () pero mira ¿sabes qué? () que... es que... lo ven... pero mira botó el ... boto  
 la taza del leche () el cerdito mah... () el papá ...el papá lo ehta viendo como come jijiji  
 () también lo ehta viendo como come () también lo ehta viendo como come () comiendo  
 comida ehte () yehte está trayendo un ratón () comió tanto, tanto, tanto que boto la  
 leche () uh porque ta veh come tan rápido () aquí dejó toodo desordenado por ahí en el  
 suelo () uy se quedó todo manchado con leche y comida () muy sucio () todos sus  
 dientes () está contento () ahí se cayó () porque comía tan rápido () dijo ah me voy a  
 caer me voy a golpeal en la cabeta () oh no y y dijo no () está comiendo todo () rica ()  
 ehta diciendo comida () no está feliz () fue a lavar los platos () la mamá ehta trayendo la  
 comida () un juguete () está desordenando todo de nuevo () por que come tan rápido ()  
 manchado () aquí... aquí hay un laberinto –ininteligible – a seguir () y estaba enojado el  
 papá () lo ves? () porque desordenó todo todo el lugar () jajay desesperada-  
 desesperada- () ehta muy desesperada () ehtan muy felices por toda esa comida que les

dio () oh están manchados () hasta que dio vuelta esta taza de comida () mmmh son unos servicios () ehm parece que una olla () solo lo que está abajo es ...algo para comer y también para servirse () el papá se... se resfaló –resbaló- con toda esa comida jaja () porque había tanta comida por todos lados () jeje lenguándole jeje () ahm llevo a ver () ver ... llegó a ver... esterellas –estrellas- por que se golpeó la cadera () mira le dolió un poco () y mira a...aquí le están languando ahí () jaja no está feliz () se botió –goteó’- por eso que le cae el agua ahí por unas gotas y mira () uuuuh vemos la otra página () ehm muy desordenado muy muy des...() puso una cara así () aquí se enojó () por qu...por que este comió tanto y desordenó todo () porque co... porque era muy grotón –glotón- () por qué por qué desordenó todo todo todo () enojado () feliz () por qué de –secomió todo jaja() la mamá está feliz... también () pero mira... ahí parece que le va llover en su cabeza () si () todos te...tenían que limpiar () ahí tenían que bañarle ah ahí tenían que lavarle () aquí tenían que lavarle la ...aquí tenían que bañarlo aquí tenían que lavar la ropa () y aquí tenían... ahn que aquí tenían que... limpiar lo fue () lo fue a acostar

#### 8. E. Q.

Chanchito () ya () la nariz () loh ojuh () la orejita () -ininteligible- () una... una boca tan grande –grande- () dientes () ininteligible () un pan () –ininteligible- () eh leche () la cuchara () manzana () en el plato () se puso triste () un reloj () plato () eh un gato sentado... sentado... sentado... en un () eh... () un peo –perro- () eh el papá... la mamá... su mana -hermana- () y él... el hijo () pero –perro- () el gato () eh fideo () con ... apio... () apio () se cayó () por qué por qué andaba jugando y no se fijó () eh verduras () arvejitah () papitah () eh... desordenó toda la casa y las paredes también y también a los papáh () eeeh... la paré –pared- () eh lo servicih () cuchara () tenedor () cuchillo () se rehfaló –resbaló- () sacándole la leche de ahí () a... a... a bañar... para

bañarse () por qué... por qué... por qué...por qué se ...por qué... por qué eh... tiró mucha comida () –ininteligible- una bañera () el agüita () el champú () eh tendiendo la [r]o.pa –ropa- de.. de ... del hijo () ehtá limpiando la silla () para dormir () es chiquitita por qué es un bebé () mmmh eh algo adonde llegan loh marcianoh () una bicicleta con con algo () mmmh palanca () palanca () un tren () eh juguito () contenta () un monito () ehhh un pehcado –pescado () se fue ... se fue a dormir a su camita () no tiró todas las cosas () el gatito eh un muñequito () eh un pehcao () y los un... y los zapatitos

#### 9. D. A.

Comer () el chanchito () ahí ehta su familia () huevo y papa () se lo comió () el chanchito () papa con huevo () con las manos () y con la cuchara que le dio la mamá () en el mantel () se ehta... se sentó arriba del plato () si () el huevo sentado en el plato se lo come () una banana () papa () y disodenó -desordenó- () la mamá () ehtá asustada () a su hijo sentado en el plato () el chiquitín? () la mamá () la hermana () ese eh el perro el gato y la mamá () ehta cocinando para que su hijo coma () tallarines () su papá... su hermana y su... () y la mamá y el chanchito y el comió tallarines () tallaines –tallarines- () se lo comió entero () todo entero así () ensuciada () por qué comen... por qué... por que comió mal () la mamá () jochino -cochino- () por que se ensució () mira mira mira ehtaba comiendo y... y dehpuéh lo que pasó se ensució por que comió mal () la hermana y se cayó () de la silla () y la hermana le vío y la hermana vió que se cayó de la mesa y ehtaba toooodo sucio () lo sentaron la mamá ehtaba cocinando y... y le entregó la comida a su hijo () papa () arvejas () papa () con carne y lechuga () y se ehtá comiendo la abejah –arvejas- y con la papa entera () se ehta echando la abeja a la a la boca y la la arveja y la papa y se la tragó () chuta mira () y dehpués () ensució a su

mamá y a su papá () y dejó toooodo sucio... todo sucio y todo tirado () y otra vez se quedó sucio () se rehbaló () por que ehtaba... ehtaba rehbaloso () por qué... por que ehto... por qué ehto se rompió y... y.. y después se y después cuando el papá se /ba.'rro/ –paró- se rehbaló mmmh () mmmmh ... () la leche dehpués se resfaló con la leche () el gato () al baño () su perrito () su perro () la leche la.. un poco de arveja la papa () y la lechuga con la cuchara () y el papa ehtaba enojado () no sé () -ininteligible- al ba... a la tina y lo y lo lavó () en... en ehta bañera () colgó la ropa para que se se cara por que la lavó () en la... en la lavadora () limpiar la silla... ehpuéh –después- le puso el pijama y se fue a acohtar con su con su... con su peluche () la mamá lo fue a acohtar () a su cama () a su cama () había... un león .... un auto... qué es lo que eh ehto? () una radio () con un con un conejo con un gato y con un...qué es lo que es? () dormir...

10. M. V.

galletas () galletas y huevo y huevos () ahí ya está comiendo un huevo con su mascota () la leche... la leche de la vaca () –ininteligible- las frambuesas con mi amigo que se llama el Martín Sanhueza () los plátanos () eh no sé () un un huevo () es una manzana () se ehtan -ininteligible- por que por que comía mucho...() en la cocina () en el plato () un huevo () un plátano () un huevo () se le... se... se le parío –perdió- se le... eh... el hijo () ehta asustada () por que no ehtaba su hijo () y ahora se apareció () está gordo toavía () la mamá ehtaba cocinando y la hermana se sentó () ehtaba el perro con su mascota () es que su su mascota ti tiene un ratón y su perro tiene un hueso () están comiendo el papá la mamá el hijo y la hija () con las manos () nooo el cerdito eh eh ese () no () comiendo () mira se le se le cayó la leche () la comida () ehta gordo muy gordo () por que ha comido mucho () ahí se cae () po.. poque –porque- ahí ehtaba muy apretado con su mascota () mmh ahí ahí ehta un auto () ahí ehta su muñeco () es... está sentado () nada () ehtá comiendo () ahí... ahí... ahí... se le cayó toda... la toda la comida () están

enojados () poque –porqué- su casa ehta toda cochina () que... que se vaya a su ca...  
que se vaya a su cuarto () es una lámpara () ahí son.. ahí son las cosas se resfaló () el  
papá () por qué ahí ehtá... ahí ehtaba con con con la con la cochinada de de la mascota  
() ahí le está liangüeniando –langüeteando/lamiendo- del poto () porque tiene caca ()  
ehta todo cochino () ehta enojado () que que no coma más () a bañarse () le va... le va a  
lavar loh pantalones () a la cama () en la cuna () conejo () un gato y un y un amigo  
imaginario () sí () ahí va su ten –tren- () -ininteligible- .

