

320825



UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO



CAMPUS TLALPAN

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

ESCUELA DE PSICOLOGIA

3
20

CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA UNIVERSIDAD NA-
CIONAL AUTONOMA DE MEXICO

TESIS

FALLA DE ORIGEN

EFFECTOS DE DOS PROGRAMAS SOBRE LA ADQUISICION DE
LAS CONDUCTAS VERBALES ECOICAS Y TACTUALES EN
NIÑOS ATIPICOS.

TESIS QUE PRESENTAN :

CERON GARCIA PATRICIA

SERRATOS CASTRO PATRICIA

PARA OBTENER EL TITULO DE :

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

ASESOR DE TESIS :

LIC. EDUARDO ESPINOLA ESPARZA

MEXICO D.F.,

1995



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Mis Padres:

Jaime Cerón y Socorro García.

**Por su apoyo, confianza, paciencia, dedicación y credibilidad
en mí.**

A mi amor Marco Polo.

Por su comprensión, cariño, estimulación y espera.

A mis Hermanos:

Bety, Lety, Mony y Jimmy.

Por su ánimo, motivación y entusiasmo para seguir adelante.

**A mis Padres:
Samuel Serratos
Liduvina Castro**

A mis Hermanos

**A mi Esposo Mauricio
A mi hija Tlayoltzin.**

Por su comprensión, paciencia, apoyo y cariño

A nuestro director de Tesis:
Lic. Eduardo Espinola
En agradecimiento a su esfuerzo, entrega, dedicación y
paciencia

INDICE

INTRODUCCION.

CAPITULO I	1
I.1 Justificación	2
I.2 Antecedentes	5
CAPITULO II	60
II.1 Fundamentación	61
II.2 Marco teórico	77
CAPITULO III	88
Metodología	89
A) Problema.	89
B) Objetivo.	89
C) Hipótesis.	90
C 1) Hipótesis de Trabajo	90
D) Definición de Términos.	91
D 1) Definición Teórica.	91
D 2) Definición Operacional	92
E) Características de la Población.	93
F) Definición de Personal.	94
G) Diseño de Investigación.	94
H) Variables.	95
I) Procedimiento.	96
J) Instrumentos.	98
K) Resultado	98
CAPITULO IV	100
Resultados	101
Análisis	117

CONCLUSIONES

LIMITACIONES

BIBLIOGRAFIA

ANEXOS

- A) Programa de Conducta Verbal Tactual.
- B) Programa de Conducta Verbal Ecoica.
- C) Lista de Palabras.
- D) Láminas.

INTRODUCCION

I n t r o d u c c i ó n

En la década de 1950 se realizaron investigaciones sobre problemas de conducta en personas con retardo y se iniciaron con trabajos de investigación como S. W. BIJOU, N. R. Ellis, F.L.T. AYLLON y otros utilizaron los principios del condicionamiento operante para establecer diferentes conductas en retardados o para estudiar las características del retardo. Estos estudios demostraron que el acondicionamiento operante era una herramienta poderosa capaz de eliminar problemas de conducta en sujetos que los habían padecido, durante años y de establecer nuevos repertorios, incluso en pacientes vegetativos con los que habrían fracasado otras técnicas.

Ahora bien las personas incapacitadas mentalmente en nuestras sociedades constituyen un grupo muy heterogéneo que debido a su diversidad ha recibido diferentes nombres: Atípicos, débiles mentales, retardados mentales, mongolitos, etc., en términos generales, pueden recibir alguna de estas denominaciones, desde que el individuo que tiene problemas para conducirse adecuadamente en una institución educativa, hasta el que no se vale por sí mismo satisfaciendo las necesidades más elementales de la vida cotidiana.

Así mismo dentro de estas necesidades se plantean diferentes tipos de problemas ya sean de conducta, atención, de lenguaje etc., el punto de interés de la presente investigación se centra en los problemas de lenguaje en cuanto a su adquisición, los cuales están presentes actualmente una abrumadora mayoría de individuos, que sufren de retardo en su desarrollo y que forman una amplia gama que va desde la ausencia total de repertorio, en los sujetos profundos, hasta las dificultades en vocabulario y gramaticales en los superficiales, muchos de estos problemas afectan a personas que no están

clasificadas como retardadas por ejemplo; la tartamudez, y ocurren con una frecuencia relativamente elevada, de ahí que tengan una larga historia como centro de interés de los estudios del lenguaje. Existen por lo tanto diversos métodos de rehabilitación para cada uno de estos casos los cuales se derivan de una teoría de lenguaje, el enfoque que se sigue en esta teoría es: El enfoque conductual el cual estudia el lenguaje, observando los efectos y las causas de los actos verbales y buscando las relaciones funcionales que las rigen, todo esto parte de una premisa fundamental, el lenguaje no es una entidad abstracta, sino una forma de comportamiento que como tal puede analizarse como se analizan otras formas de comportamiento, la conducta verbal se diferencia de otras conductas porque se establece y se mantiene a través de otra persona que ha sido entrenada y que se desempeña como mediadora.

La explicación que da Skinner (1957) de la conducta, es la delineada para el condicionamiento operante que se producirá la extinción de la respuesta condicionada si se interrumpe el esfuerzo, así como se produce una generalización de la respuesta a estímulos similares.

El análisis conductual de acuerdo con sus planteamientos teóricos considera que una dificultad en la conducta verbal es el problema entre sí y trata de resolverlo atacando directamente, ya que el enfoque conductual estudia el lenguaje desde fuera observando los efectos y las causas de los actos verbales, buscando las leyes que los rigen.

Ahora bien los beneficios de la ciencia se consideran que han alcanzado y deben ser para el grueso de la población, pero sobre todo para la de bajos ingresos, y debe de hallar la manera de utilizar los principios de la modificación de conducta en condiciones de pobreza, no obstante no se ha resuelto el problema, ya que la creación de siste-

mas de rehabilitación aplicables al desarrollo es una labor que requiere de largo tiempo y mucho trabajo, y que por lo tanto va más allá de un simple problema técnico.

Con todo lo expuesto hasta aquí y con el interés en la solución a este gran problema como es el adquirir el lenguaje, lo que se pretende con este estudio es identificar los efectos de la adquisición de lenguaje por medio de la aplicación de 2 programas, uno de manera ecoica y el otro de manera tactual, en los cuales se incluyen palabras de uso común, en sujetos atípicos.

CAPITULO I

1.1 Justificación

Como se puede observar, el estudio sobre los problemas de lenguaje están presentes en una abrumadora mayoría de los individuos que sufren de retardo en el desarrollo del lenguaje y forman una amplia gama que va desde una ausencia total de repertorios verbales en sujetos profundos, hasta con dificultades de vocabulario gramatical, que puede afectar a todo tipo de sujetos. Ya que para los investigadores es de gran interés observar que la mayoría de los niños atípicos, presentan dichos desordenes, cuando todavía no se les ha aplicado los programas a utilizar y cuando se les ha aplicado los programas a seguir, una vez vistos los resultados y los avances de podría tener una mayor esperanza de que se PUEDE EVITAR tener tanto niño atípico sin articular palabra.

Ahora bien, el presente estudio están centrado específicamente en esta área, donde en México se ha publicado poco sobre el problema de Adquisición de Lenguaje ó de conducta Verbal Ecoica y Tactual en niños atípicos, por ello se vio y se pensó que era conveniente la iniciación de una investigación al respecto, tomando en cuenta de que cada vez se necesita un mejor desempeño en el adiestramiento en relación a la adquisición de la conducta verbal Ecoica y Tactual de los niños atípicos.

Al hablar de manejo y adiestramiento de la adquisición de conducta verbal ecoica y tactual en niños atípicos se ubicaría en las áreas de interés para psicólogos y para maestros o personas interesadas en la Educación Especial; pero o Cómo se podría o conocería la óptima verbalización del niño atípico ésta sería una pregunta que interesaría a toda la gente que se evoca a esta serie de ALTERACIONES, desde luego sin pasar por alto esto, en el área del entrenamiento verbal, a lo psicólogos les preocupa este problema, el ver, tratar de resolver y obtener la óptima del niño atípicos, a tendiendo el perfil

de la conducta de verbalización Ecoica y Tactual del el niño atípico, es en esta área de la donde se centra la aportación de esta investigación.

El proceso del adiestramiento de los niños atípicos, traer como consecuencia un mayor rendimiento en cuanto a palabras a verbalizar y aumentaría el rendimiento en la conducta verbal de los niños atípicos del Centro de educación en donde se encuentran inscritos los niños. Existen varios Test psicológicos para evaluar las conductas verbales del niño, pero ninguna evaluaba lo que quería evaluar, por lo que se tuvieron que realizar dos programas con sus respectivas láminas y lista de palabras para obtener la conducta verbal ecoica y tactual de niños atípicos, para tener un punto de referencia inicial que permitiera evaluar los efectos de programas sobre la adquisición de lenguaje en los niños atípicos detectados a través de la conducta verbal ecoica y tactual.

Ahora bien, o Qué se pretende al obtener una adecuada verbalización tanto ecoica como tactual en el niño atípico ? Primeramente que el niño atípico limite a un entrenador de manera verbal la palabra ó series de palabras comunes presentadas; y Segundo, que el niño atípico al ver el estímulo emita verbalmente el nombre o palabra sin cometer error. Ante la gran magnitud de una población se considerar necesario reducir la cobertura de acuerdo a lo siguiente: Enfocar los esfuerzos a una sola clase de actividades económicas; Reducir el estudio o la investigación a sólo los niños del Centro de Educación Especial y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle de México, Plantel Tlalpan; y Seleccionar de acuerdo al nivel requerido, en cuanto a verbalización de los niños atípicos.

Conociendo las opciones y dada la magnitud de la gran población, y el costo que sería el hacer investigación fuera del Distrito Federal o fuera de la Universidad del Valle de México, se tendría así mismo la facilidad de realizar esta investigación en el

Centro de Educación Especial y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle de México, Plantel Tlalpan. Se eligió ó mas bien se seleccionó el Centro de Educación Especial y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle de México, Plantel Tlalpan, ya que al hacer las prácticas respectivas se pudo inferir que sería de gran utilidad para el mencionado centro el contar con algún instrumento que le ayudara a identificar la conducta verbal del niño, ya sea ecoica ó tactual, observar si cuenta con repertorio verbal, que cantidad, etc. Además será como una forma de aportación y en agradecimiento hacia la misma Universidad del Valle de México, el haber brindado el apoyo necesario para los alumnos que cursan la carrera de psicología en las áreas clínica educativa, además de formar buenos profesionistas de acuerdo a la supervisión de profesores altamente calificados que asesoran en el Centro de Educación Especial.

1.2 Antecedentes

Desde hace varios años, en el Campo de la Psicología se han investigado diversos fenómenos de los cuales se citan: la personalidad, la inteligencia, el desarrollo motor y el lenguaje.

De este último en particular, se desprende la producción de sonidos, la articulación, la vocalización, la adquisición y la conducta verbal por citar algunos.

El acto de hablar implica diversas operaciones, una de ellas es la construcción de una forma lingüística que se logra seleccionando las palabras adecuadas de entre las muchas que tenemos decidiendo como ordenar estas palabras.

El lenguaje humano es productivo y debido a su dualidad de estructuras y a través de ínfimos sonidos o de unidades mínimas de significación, y otra parte también son ilimitadas las posibilidades de producir frases y oraciones.

Enfoquémonos entonces en definir a la Conducta Verbal que es la primera incursión formal de la Psicología Conductista en el campo de la lingüística y presenta la compleja culminación de la Teoría del Aprendizaje sobre la adquisición y uso del lenguaje mediante la formación de hábitos.

Cuando la conducta Verbal está bajo estímulos verbales puede producirse un comportamiento de tipo ecológico, textual, tactual o interverbal. En el primero y en el tercero que son los que nos interesan nos avocaremos más ampliamente.

La conducta Verbal Ecoica está vinculada al establecimiento de un control imitativo apropiado sobre la emisión verbal (Tanto en la adquisición como en el mantenimiento de la de la respuesta). Esto es, que la conducta ecoica o repetitiva es una Operante verbal cuya variable controladora es la es la conducta verbal de otro hablante. En la Conducta Verbal Ecoica la respuesta verbal emitida generar un sonido parecido al del estímulo Estas variables que posibilitan el comportamiento ecoico, proceden de mandos o tautos hablados.

Los tautos pueden definirse como una operante verbal en la que una respuesta de forma determinada se evoca (o al menos se fortalece)por un objeto o evento particular. Así el tacto topográficamente descrito como una operante verbal cuya forma de respuesta viene predeterminada por el objeto o la propiedad de un objeto que actúa como un estímulo discriminativo Ed—Rv (En donde Ed es el estímulo discriminativo y la Rv. es la respuesta verbal), y se puede empezar a producir una articulación como se ve en las siguientes investigaciones.

Blount, Dahlquist, Baer y Wuori (1984) realizaron un modelo y unas formas de procedimiento, el cual fue usado para enseñar a niños de 6 a 14 años a tragar píldoras y/o cápsulas, usando una línea base múltiple designando a los sujetos, a través de 5 de los 6 sujetos aprendían la habilidad en uno y 60 minutos en la sesión de entrenamiento, en el cual el niño tenía que tragar píldoras en pasos a condición de que hubiera una retroalimentación correctiva cuando el niño era desairado o castigado, se lograba que el niño tragara la píldora y a su vez el niño era reforzado elogiándolo, cuando el niño tenía que tragar 2 estímulos consecutivamente sobre una primer tentativa, los materiales eran graduados en 5 diferentes tamaños de dulces, píldoras de vitaminas y una cápsula. El adiestramiento era terminado cuando todo estímulo guiado tenía que ser tragado sucesivamente, ahora todas las fases de este estudio, la variable dependiente

era el éxito de los niños, o el fracaso en cada uno de las tentativas de tragar una cápsula, dulce o vitamina, la confiabilidad era calculada, usando la fórmula acuerdo más desacuerdo por cien, a través de una línea base múltiple, el diseño de los sujetos era usado para investigar la eficacia del procedimiento. Los resultados a los que se llegaron fueron, que todos los sujetos tragaban las píldoras o cápsulas en la primera tentativa durante el post - tratamiento, excepto el sujeto 3, quien requería de doble intento para tragar la píldora; Los sujetos 1 y 3 requerían de 13 a 17 intentos; Los sujetos 2, 4 y 5 requerían de 21, 41 y 12 intentos, por otra parte el sujeto 6 no completo siquiera el procedimiento, el mas grande estímulo se presentaba a veces, en la décimo primera tentativa, y en la segunda presentación ella era incapaz de tragar 4 píldoras de 3 diferentes tamaños y como experimentaba numerosos fracasos se discontinuó, aunque ella era capaz de tragar la píldora en el adiestramiento.

Continuando con el mismo tema, Shadden, Asp, Tonkovich y Mason (1980) realizaron una investigación con 20 niños de 5 años de edad. 10 con articulación adecuada y 10 con articulación inadecuada se utilizaron y administraron " The Templin Darley Test Articulation " y " Test of Rhythm and Entonation Patterns " (TRIP) "El grupo de articulación adecuada tiene programas de Jardín de niños, que tienen habitación privada, mientras que el otro grupo estaba inscrito en Terapia de Lenguaje, pero sin tener programas de Jardín de niños, ni habitación privada. Todos sujetos tenían que seguir los siguientes criterios: Rango de edades para ambos grupos, 5 años de edad, en la parte receptiva tener un porcentaje superior a 25, tener límites normales de audición bilateral, que no presentar patología orofacial, que no presentar historia de desordenes neurológicos que no presentar desordenes de voces, integrar el habla en caso de inglés americano. El TRIP (Test of Rhythm and Intonation Patterns), consistía de 25 reactivos pregrabados que varían en ritmos, entonaciones, usando algunas sílabas como por ejemplo: Ma. Los símbolos eran usados para identificar ritmos (con acentuación, sin

acentuación y con entonación) Las notas musicales estaban siempre a la derecha de cada columna indicando el tiempo apropiado para todos los modelos rítmicos. Ahora bien, para las secciones de los ritmos los reactivos del test del 1 al 14 fueron sistemáticamente variados en tiempo, en modelos de acentuación y en números de sílabas de 2 a 6. Para los reactivos 15, 16, y 17 el tiempo fue aumentado de una a tres sílabas por tiempo con tres tiempos para cada reactivo del test, para la sección de entonación para los reactivos del 18 al 25 presento una entonación diferente el modelo de ritmos cambia para los reactivos 26 a 41. En este test el niño imitaba los 5 reactivos, si realizaba correctamente la imitación se le administraba un reactivo como retroalimentación a cada respuesta, posteriormente se le presentaban 2 veces los 25 reactivos pregrabados, en la segunda ocasión, se le presentaron los mismos 25 reactivos pero salteados, también fueron grabados los resultados en una grabadora, los resultados del TRIP para los grupos fue; para los de articulación adecuada de un 72% correctos y para el grupo con articulación inadecuada de 69.2 % atontándose un porcentaje inferior al de articulación adecuada. Posterior los resultados fueron comparados con los del "Templi Darley Test", para cada grupo y la correlación no fue significativa para el grupo adecuado, ni para el grupo inadecuado $r = 0.41$ $p. > 0.20$, $r = 0.04$ $p. > 0.50$. En conclusión en este estudio el grupo de articulación adecuada y en el grupo de articulación inadecuado no difieren significativamente en la ejecución del TRIP.

Siguiendo con el tema de articulación Smith y Toel - Gammon (1983) investigaron una comparación del desarrollo fonológico en niños normales y en niños con Síndrome de Down. Las observaciones longitudinales fueron en 4 niños normales de 18 a 36 meses de edad y en 5 niños con Síndrome de Down de 3 a 6 meses, los grupos fueron analizados para determinar si los niños con Síndrome de Down mostraban en los procesos fonológicos formas de sonidos similares a los niños normales, el experimento se llevo a cabo en un cuarto silencioso, se sentó al sujeto, se le presento un sonido ECM - 22 p.

con un micrófono y un condensador, el cual estuvo por espacio de 18 a 24" de acuerdo a los meses de los sujetos, el sonido estuvo acoplado a un cambio de sonidos contenidos en una grabadora Sony TC-772 colocado en un cuarto contiguo. Se hicieron comentarios grabados por un experimentador de la articulación, de los gestos y de la producción del habla, cada cinta estuvo transcrita por dos personas entrenadas sobre la transcripción fonética del habla de los niños. Las transcripciones estuvieron trabajadas independientemente por varios intentos subsecuentes para resolver mayores discrepancias. Los fonemas identificados fueron 6: p, t, k, b, d, g, aproximadamente 700 impedimentos estuvieron incluidos en el análisis del habla de los niños Normales, aproximadamente 2300 impedimentos estuvieron incluidos en el análisis del habla de niños con Síndrome de Down, para los sujetos normales en la posición inicial fue de un 91% mientras que el 67% de los impedimentos estuvieron producidos con omisiones o sustituciones. Mientras que los niños con Síndrome de Down en la posición inicial fue de un 65%, y la posición final fue de un 57%. En conclusión los niños con Síndrome de Down demostraron un retraso considerable en comparación con los niños normales, como era esperado.

Por otro lado Norris, Harden y Bell (1980), realizaron un estudio en el cual reportaron las diferencias en los acuerdos entre 4 experimentados transcritores, quienes se encargaron de analizar las habilidades en la articulación de 97 niños de 4 y 5 años de edad, de los cuales 57 recibieron terapia de articulación, ya sea en una escuela pública o en una clínica del habla, los promedios en cuanto a su edad no son más que de un año hacia abajo de su edad, cada niño repite una lista de 47 palabras simples sacadas de el "Fisher Logmen Test Articulation Competence", en el cual se presentan los sonidos más comunes de las consonantes pre y post - vocálicas. Las palabras simples son seguidas por una muestra de 38 frases de 2 a 4 palabras y las oraciones contienen los mismos sonidos del habla. Los oyentes reciben por su parte un adiestramiento en cuan-

to a la descripción fonética del nivel menor de graduación, 3 sesiones de adiestramiento son conducidas a la aseguración de que el oyente y/o los niveles de acuerdo, la fórmula de confiabilidad usada para calcular los acuerdos entre los jueces para cada nivel es el porcentaje de acuerdos igual (al número de acuerdos) más (el número de reactivos) multiplicados por 100, los oyentes son cuestionados a hacer una segunda evaluación de las respuestas proporcionadas por los primeros 12 sujetos, después de un lapso de 5 semanas y después de hacer una comparación de reactivos por reactivos para un mismo acuerdo y se completan los resultados de sus evaluaciones, de la muestra son grabadas en la cinta, y la muestra del habla del niño es grabada y transcrita y las variaciones de los juicios son discutidas y obtenidas por cada uno de los sujetos. El porcentaje de un mismo acuerdo para las diferencias de acuerdos, para la especificación de la articulación del error va de un rango de 82% al 97%. Son embargo los oyentes en este estudio mantienen un nivel de acuerdo satisfactorio para la identificación del error cuando los juicios son promediados al término de todos los fonemas en el test.

Prosiguiendo con Koegel; Koegel y Costello (1986), realizaron una investigación en donde programaron una rápida generalización de la articulación correcta a través de un procedimiento de automonitoreo. Se utilizaron 13 sujetos, 7 niñas y 6 niños de diferentes escuelas y con terapia de lenguaje, los niños tenían una edad entre 6 años 6 meses a 10 años 9 meses, fueron seleccionados obteniendo una muestra de cada niño fuera del salón de clases de 5 a 10 minutos. Si el niño demostraba una mala articulación en Z, S, o R eran electos para este estudio múltiple diseñado para 13 sujetos (Herseng Barlow 1976, Kadin 1982, Mc Reynolds y Kearna 1983), con la adición de una línea base, consistió en una administración de un programa de tratamiento regular sin ninguna actividad de automonitoreo, los niños tenían que reconocer el criterio por lo menos del nivel de oraciones antes de comenzar el automonitoreo. Los niños alcanzaron varios puntos a lo largo del programa de entrenamiento, ellos fueron seleccionados al azar

para comenzar el programa de automonitoreo, todos los niños estuvieron inscritos en terapia de lenguaje (excepto un niño), participando en la actividad de automonitoreo. Los niños generaron puntos en un programa de reforzamiento continuo. Ejemplo: 1 punto, para cada respuesta correcta. Los reforzadores consistieron en obtener estampas, boletos, los vales podrían ser ganados por cada respuesta correcta. Después de la línea base, el entrenamiento de automonitoreo fue introducido para sujeto. Los 13 niños estuvieron dentro de los rango de edad, madurez cognitiva requerida para entender el concepto de el sonido de el habla y el poder monitorio de un sonido en ellos mismos produciendo habla. Los pasos a seguir en el monitoreo fueron los siguientes: El patólogo del habla y lenguaje demostró los sonidos de las tarjetas correctas e incorrectas y cuando el niño estuvo requiriendo para producir sonidos de las tarjetas correctas e incorrectas. Los niños fueron entrenados para reconocer respuestas correctas durante la conversación. El mostrar como hacer respuestas inmediatas siguiendo cada producción de sonidos de tarjetas correctas. Cuando el niño pregunta para continuar hablando con el clínico. Si el niño fracasaba en la respuesta correcta, el clínico le recordaba la respuesta. Se entreno al niño para producir los sonidos de las tarjetas correctamente todo el tiempo se le explicó que los puntos, pudrian ser ganados solamente para producciones correctas que ocurrieran durante la lectura y conversaciones con otras personas. En sesiones subsecuentes cuando el niño venía a la terapia del habla, el automonitoreo recordaba al niño (a) datos durante el habla. Cada niño comenzó a enunciar niveles relativamente altos de sucesos fuera de la clínica. Los resultados a los que llegaron los 13 niños fue el aumento en la generalización insignificante para la imitación, en la condición de automonitoreo. Solamente el niño 9 demostró una generalización en el entrenamiento durante la línea base.

Los resultados de este estudio mostraron que la articulación mejoro después de que el niño estuvo entrenado para su automonitoreo de articulación correcta en su ambien-

te natural. Al principio los niños no practicaban el sonido de las tarjetas, solo simplemente repetían la palabra o la oración contenida en la tarjeta usando y monitoreando el sonido de las tarjetas en situaciones del habla natural, tales como conversaciones y lecturas en la casa y en la escuela; Las respuestas estuvieron registradas por el niño en un papel y de esta forma fue más fácil de checar para el patólogo con sus padres y maestros.

Prosiguiendo Siegel y Vogt (1984) Nos mencionan que 4 niños con rango de edad de 11 a 13 años con un C. I. 38 a 50, son enseñados a producir y comprender los plurales, se les aplicó un test para comprobar que no mostraban plurales precisos en la producción y en la comprensión, pero si podrían articular la (s), se les administró en 3 ocasiones el test, pero ellos nunca pluralizaron correctamente ninguno de los 10 nombres, ellas preguntaron los nombres y no respondían mejor que el 50% cuando preguntaron y pusieron los plurales contra singulares. La enseñanza estuvo dirigida en 2 ambientes: 1ero. En un cuarto experimental, un salón de clases en silencio dentro de la escuela, el salón estuvo libre de distracciones y no hubo personas presentes en la sesión. 2do. En un salón de clases ordinario, un área de el salón simuló una cocina, otra sección una recámara, la tercera parecida a una sala, la cuarta a un escritorio de maestro y sillas, y la quinta consistió para lockers de estudiantes. Se utilizaron 30 pares de objetos, los nombres de los objetos terminaban en (p, t, k), así empezaban a pluralizar. Los reforzadores que utilizaron fueron: juegos, frases verbales, pedacitos de plásticos para responder correctamente en una variable de 3 preposiciones (VR 3) en la lista establecida en el cuarto experimental. La producción del tratamiento fue adaptada de Gues y Baer en base a 3 pasos: 1er Paso. Un objeto en singular se colocó en un tapete a un lado del niño y del otro lado unos pares de objetos, Si el niño no daba respuesta en 5 (s), el experimentador repetía instrucciones cada 2 (s) hasta que el niño diera una respuesta. 2do. Paso Los reactivos establecieron y estuvieron dirigidos de alguna mane-

ra para que se dieran las respuestas apropiadas, pero siempre en plural poniendo ambos objetos mixtos, singulares y plurales, los niños tenían que responder al azar, la presentación de singular y exhibir pares, 3 respuesta correctas consecutivas fuera de errores. Una vez finalizado los tres pasos completos, las instrucciones se iniciaban en el segundo reactivo. Después se administró un examen a través de generalizaciones de modalidades y consistió de un plural para 2 objetos. Los resultados de el porcentaje de respuestas correctas fueron calculados para cada reactivos dividiendo el total de números de respuestas emitidas para encontrar el criterio los pasos 1,2 y 3. Guess y colaboradores concluyeron que los niños con retardo se pueden entrenar mediante las reglas de pluralización en producciones o comprensiones, pero la adquisición como modalidad tiene poco efecto.

Ahora bien, Smith y Kimbrough Oller (1981) realizaron una investigación sobre las vocalizaciones presignificativas producida por 9 niños normales y 10 niños con Síndrome de Down, las cuales fueron grabadas como parte de un estudio longitudinal de desarrollo del lenguaje, las grabaciones fueron transcritas fonéticamente usando una versión modificada del Alfabeto Internacional de Fonética, los datos son analizados en términos de edad, de principios de reduplicación, de murmullos para desarrollar los principios, para dar lugar a la articulación de las consonantes y al desarrollo de los aspectos para producir las vocalizaciones. La estimación es audiométrica y exhibe que todos los niños presentan una audición normal, ahora los niños fueron animados a vocalizar por un examinador, quién utilizó el contacto ojo a ojo, y de esa manera estimulo la vocalización de los niños, los tipos de vocalización cambiaron a través del tiempo y estos cambios resultaron en diferentes cantidades en las consonantes y los datos de vocalización en un diferente nivel de edad para ambos grupos. Todas las cintas fueron transcritas por dos observadores entrenados previamente quienes son familiares con los niños las transcripciones se analizaron en base a 3 lugares de la arti-

culación: Labial, Alveolar y Velar. En general, similitudes entre los dos grupos de niños fueron observados con una consideración al seleccionar los parámetros de ambos grupos, los cuales empezaban a producir combinaciones reduplicando el murmullo entre los 8 y 8 1/2 meses de edad, estas tendencias consideran las consonantes y el desarrollo de las vocalizaciones, para los grupos de manera similar.

Así mismo, Stash, Cairns, Butterfield y Weamer (1981), realizaron observaciones de las vocalizaciones, 3 veces por semana en el laboratorio de la escuela y en la casa de los niños. En su estudio longitudinal observaron la vocalización de 5 niños durante las 30 primeras semanas de vida, las observaciones en casa se grabaron, la duración de la grabación era 10 minutos. En el laboratorio a los niños se les observó hasta 3 veces por semana en un cuarto silencioso, adjunto al de investigación. Las vocalizaciones reconocidas y utilizadas como una muestra sin habla son: reír, llorar, murmurar, bostezar, balbucear, resoplar, toser, gruñir y tener hipo las grabaciones fueron divididas en 3 grupos: largas de 9 a 10 minutos, medias de 5 a 8.9 minutos y en cortas menores a 4.9 minutos, no hubo diferencias significativas en la tasa de habla y en la tasa sin habla ($F's < 1$). Cuatro de los 5 niños incrementó su producción, el incremento fue significativo para el análisis de regresión a .01 el nivel de probabilidad para DS y MM, y de 0.52 y 0.53 para RJ y MR respectivamente. Para DJ, la tasa de sonidos del habla decreció sin embargo no fue significativo. Este estudio trazó el cambio en la forma de vocalización de los 5 niños, la reducción de audición en los niños demostró diferentes formas de lenguaje durante las primeras semanas de vida, los datos sugieren que la conducta vocal puede empezar a las seis semanas de vida.

Siguiendo dentro del lenguaje en niños, Goldstein. Howard(1984); investigó los efectos que tiene el modelo y la práctica correcta sobre el aprendizaje de un lenguaje generativo en niños preescolares, se diseñaron y realizaron trabajos tratamientos a ser

usados para comparar los efectos del modelaje y de la práctica correcta sobre una adquisición de lenguaje en niños preescolares, aprendieron 2 formas sintácticas agente - acción y agente objeto, sin embargo el aprendizaje del lenguaje fue completado más frecuentemente con una práctica correcta, sin hacer caso del número de palabras de la complejidad lingüística de las formas de las ocurrencias, siendo el modelaje poco efectivo inicialmente se instruyó a 2 niños a sobresalir en el habla y los resultados del modelo de aprendizaje fueron observados.

Joseph A. Perozzi (1985) realizó una investigación piloto de facilitación de lenguaje a para dos lenguas (Español - Inglés). Se hizo en base a 2 condiciones. La condición A consiste en enseñar un vocabulario efectivo y receptivo L1 (lengua Natal) y L2 (segunda lenguaje) y la condición B consistió en enseñar un vocabulario receptivo con L2 siguiendo hacia L1. Las secuencias de las condiciones fueron AB - BA para cada sujeto, los sujetos fueron 6 preescolares, 3 hablan español y 3 hablan inglés todos deberían tener un desarrollo normal en el lenguaje, todas las instrucciones, los reforzamientos verbales y las conversaciones entre sujeto y experimentador eran en el lenguaje natural. La confiabilidad fue de 100% para sujetos 1, 5 y 6, de 98% para sujetos 1 y 3 y de 97% para sujeto 4. Además de una adquisición en el niño de L2 sería facilitada si los aspectos paralelos del lenguaje son enseñados, primero en L1 como fueron expuestos previamente, este reporte es solo un principio de puntear y explorar los efectos de la facilitación de L1 sobre L2 .

De alguna manera es interesante ver como algunos investigadores como Howlin (1984), el cual critica y hace una replica de los resultados de Bartolucci, Pierce y Strelner, en el cual, se les impuso el uso correcto de reglas y normas de morfemas a 16 niños autistas, así como el uso específico de las normas de los morfemas y se correlacionaron altamente con períodos largos en la evaluación del lenguaje $Rho = + .90$. El rango de este

estudio fue de un 87% al 100%, el porcentaje de morfemas usados fueron calculados para cada niño. Ahora bien, en los resultados se hizo una comparación normativa con los estudios de Deviller y Deviller, Bartolucci y Howlin, la correlación de este estudio y la descrita por Bartolucci fue significativa $r = .67$ $p < .05$. Se encontraron resultados similares a los de Bartolucci de manera sorprendente, así cuando los morfemas fueran enlistados para corregir si hubiera una correlación significativa en el uso de las normas para los niños. De manera que parece que los niños autistas son capaces de formar normas lingüísticas y que hay algunos grados de consideración en la cual las normas de morfemas fueron adquiridas. Además Howlin encontró que la proporción de los morfemas usados correctamente no aumenta constantemente con el tiempo, ahora bien el porcentaje correcto fue más alto en cuanto a las normas de adquisición de lenguaje. Resulta interesante ver como los resultados coincidieron de manera similar a lo que se obtuvo.

Prosiguiendo con la comprensión del lenguaje, Ezell y Goldstein (1989), nos mencionan los efectos de la limitación con los del lenguaje al transferir la producción en niños con retardo mental. Se utilizaron 2 estudiantes con retardo mental, (Richard y Mary), de 9 años 11 meses de edad, y de 6 años 1 mes respectivamente con un C.I. de 53 y 38 , medidas por la escala de Inteligencia de Stanford Binet, se les aplicó y se les evaluó por medio del Peabody Picture Vocabulary Test Revisado, al (SICD), Inventario Seriado del Desarrollo de Comunicación. (MLR), medida prolongada de respuestas. Las sesiones fueron individuales en un salón de clases de la escuela, durante 20 minutos, 5 días a la semana. En la selección de estímulos, fueron 6 objetos, 2 conocidos y 4 desconocidos y fueron colocados para que cada sujeto los identificara, fue una técnica para que en el entrenamiento se produjera, el desarrollo del lenguaje expresivo en los niños con retardo. Las matrices consideradas para Mary de 6 objetos y 6 ubicaciones, dichas matrices contenían un total de 45 combinaciones de 2 palabras;

Las matrices de Richard presentadas en un diseño de 6 X 6 contenidas en un total de 36 combinaciones de 2 palabras. En el entrenamiento con imitación los sujetos estuvieron instruidos para colocar objetos en las ubicaciones específicas, los estímulos se presentaron una sola vez, a las respuestas correctas se les reforzaba como comestibles si el sujeto fallaba todo el intento de la instrucción, la instrucción se repetía. En el entrenamiento con imitación. El procedimiento fue idéntico al entrenamiento con imitación con una excepción, el sujeto requirió para imitar objeto - ubicación introduciendo una frase en la instrucción. En este evento el sujeto decía al objeto y la ubicación, pero omitía la preposición tomada como buena respuesta. El diseño que se usó fue el de tratamiento alternativo (Mc. Reynolds y Kearns 1983) este diseño compara los dos diferentes tratamientos de entrenamiento con y sin imitación verbal en frases de objeto ubicación. Los 2 tratamientos se administraron alternando los días y usando diferentes estímulos. Los resultados a los que se llegó fueron los siguientes: Mary, en el PPVT-R alcanzó 2 años 8 meses, MLR = 1.76 palabras. y SICD = 36 y 32 meses en expresión del lenguaje. Richard, en el PPVT-R alcanzó 2 años 9 meses, MLR = 1.48 palabras. y en SICD = 40 y 28 meses en expresión del lenguaje. Mary, alcanzó 100 % de exactitud en todas las pronunciaciones de submatriz 5, en la 3 era sesión de expresión verbal, alcanzó 87% en receptibilidad y 68% en expresividad. En la condición de imitación fue superior que en la condición sin imitación. Richard, en la sesión 31 alcanzó 100% en la generalización de pronunciación gradualmente, alcanzó el 100 % en receptibilidad y 83 % en expresividad, su ejecución en la condición de imitación fue mejor que en la condición de sin imitación en todas las sesiones.

Siguiendo una misma línea Kamhi, Catts, Koenig, y Lewis (1984) realizaron una hipótesis y una evaluación en cuanto a las habilidades simbólicas no lingüísticas en niños con deterioro en el lenguaje, para realizarla se necesitó de 2 grupos: 1) 10 niños con deterioro en el lenguaje (6 niños y 4 niñas, 2) 10 niños con desarrollo normal (6

niños y 4 niñas) Ambos igualados de acuerdo a su edad mental en base a la ejecución en la escala mental del " The Columbus Mental Naturaty Scale ", además fueron evaluados ambos por medio de los tests " North - Western Syntax Screening Test ", y por el " The Peabody Picture Vocabulary Test " (NSST), la recolección de la información general se tomó en una sesión, en la segunda sesión las tareas cognitivas que se administraron fueron: Reconocimiento, Discriminación en el Aprendizaje, y Formación de Conceptos. Hubo un período de entrenamiento para asegurar que los niños entendieran las instrucciones de las tareas y las respuestas que fueron requeridas. En la discriminación del aprendizaje, a los niños se les presentaba 2 pequeños tarros opacos simultáneamente, encima de cada tarro hay dos semicírculos coloreados que fueron dibujados ,lado por lado, uno de ellos tiene una pequeña pelota mientras que los otros no. En cada presentación de los tarros se constituía un intento, cada intento se aseguraba en 4 para hacer un campo ortogonal, esto es, las combinaciones fueron presentadas para 4 intentos, 10 campos ortogonales formaban (40 intentos), la tarea continuó hasta que el niño realizaba 8 intentos consecutivos correctos, nombrando los colores correctos. En la formación de conceptos, los conceptos utilizados fueron categorizados en base a novelas de animales que estuvieran definidas por una característica. La tarea fue evaluada en base a 2 formas: El número de intentos para alcanzar el criterio y El número de respuestas correctas hechas en los 16 reactivos de transferencia. En los resultados no hubo esencialmente diferencias en las medidas del número de intentos usados por el niño, no hubo variabilidad entre los grupos en el número de intentos usados por los niños, un niño con desarrollo normal alcanzó un criterio antes de los 40 intentos, 3 niños con deterioro de lenguaje no alcanzaron el criterio, sin embargo un niño con desarrollo normal no alcanzó el criterio, ya que necesitaba de un tiempo más largo. Una diferencia significativa en favor de grupo control en reconocimiento de la tarea $V = 16$ $p < 01$. Los niños con deterioro de lenguaje fueron encontrados para ejecutar la misma forma como MA, igualándose los sujetos control en la formación de

conceptos de tareas, pero algo en la discriminación de el aprendizaje y en el reconocimiento de tareas. De manera que solo los niños que no tienen o que presenten deterioro son los que sobresallieron en el aprendizaje del reconocimiento de tareas. Por otro lado, se ha visto que la conducta inadecuada en niños puede substituirse de manera social para lograr una conducta más adecuada.

Por otra parte, Mc. Date, Simpson y Lamb Elmer (1982) nos dicen que existen elicitadas imitaciones que son sugeridas como una alternativa de desarrollo de oraciones ganadas y que son como una medida de medición gramatical representada; En el primer experimento las posibilidades de las habilidades de imitación, en los niños de 4 años de edad son fijadas como una función de comprensión de lenguaje y por lo cual retrasa la imitación. Para esto se construye un test que consta de 3 listas de oraciones gramaticales, cada lista contiene 16 reactivos con diferentes oraciones, los 16 son estructurados, son utilizados y seleccionados en base a su rango de variabilidad en ambas lenguas y complejidad, aquí los sujetos son puestos a prueba en un cuarto quieto y se hace en base a 3 condiciones en la imitación de la oración: Repetición luego puntos, Puntos luego repetición y Retraso luego repetición.

Los resultados a los que llegaron fueron, que los sujetos replen más oraciones bajo una condición media $m = 12$ correctas 2da. condición $m = 8.33$, y la 3era. condición $m = 9.83$. Esto es significativamente más oraciones son correctamente examinadas y repetidas $F = 22.27$, $df = 1.5$, $p > .01$. En el experimento 2, se tomó como una muestra a 9 sujetos que son seleccionados para su estudio con edad media de 4 años 9 meses, toda muestra de lenguaje es grabada y examinada por un examinador utilizando un coeficiente de correlación de Pearson producto momento de 0.89. The Carrow Elicited Language Inventory es administrado a cada sujeto bajo 3 condiciones experimentales en 0, 3 y 5 segundos de retraso, a los sujetos se les permite repetir cada estimulación de la

oración siguiendo inmediatamente esta presentación. En conclusión, los resultados de ambos experimentos indicaron que los sujetos son capaces de repetir oraciones exactamente, en las cuales ellos no entienden, mientras que la imitación inmediata, retrasando 3 segundos adversos, influyen en la imitación y no en la comprensión de oraciones, mientras no tengan los efectos significativos en la comprensión.

Ahora bien, Romski y Ruder (1984), realizaron su estudio designado para comparar los efectos del habla y los signos de la estimulación durante el tratamiento de comprensión en el aprendizaje del lenguaje oral y la generalización de la acción, lo realizaron con 10 niños con Síndrome de Down que sirven como sujetos, con un rango de edad de 3.11 a 7.11, con una media de 5.7 y una SD = 14.94. Estos niños reciben un estado temprano, una concurrente comprensión en el tratamiento en el habla y en los signos del habla, todos los niños son escogidos en la suposición de que tales niños puedan producir acción más combinación de objetos, la media lengua es determinada para cada sujeto de una muestra del lenguaje la cual consiste en un termino de 100 ocurrencias que tiene el niño en su casa y en el salón de clases. Este estudio envuelve el dominio y el seguimiento de las tareas bajo el siguiente criterio: No debe tener historia de deterioro visual, parálisis ya que puede deteriorar la habilidad y el dominio en el seguimiento, La audición bilateral normal se demuestra por medio de una pantalla con audiotape administrada durante 3 meses Dominio seguimiento en la habilidad dentro de un contexto como se demostrado un 100% de ocurrencias, y Comprensión de una pregunta como determinación de un 100% de ocurrencias sobre 10 ensayos de tareas en las cuales se requiere que el niño produzca un apropiado conocimiento del verbo.

Konstantareas M. Mary (1984), nos mencionan que existen signos de lenguaje que son como una prótesis en la comunicación con deterioro de lenguaje en niños; factores como las proposiciones y los pronombres esta principalmente ausentes para una ade-

cuada pronunciación, para lo cual se utilizaron 14 niños al azar con deterioro en la comunicación, con habla telegráfica que contengan solamente los aspectos esenciales de la comunicación. Se escogieron 6 pronombres y 5 preposiciones las cuales se dividieron y se hicieron 2 listas A y B, tan similares como fuera posible, consistiendo en 3 preposiciones y 3 pronombres cada uno redactando la oración en la cuales fueron sometidas en el entrenamiento, fueron redactadas para cada escena en unas tarjetas de cartón de 28 X 28 cm. cada oración incluía una función tal como un dibujo de una niña poniendo un carrito. " Ella pone un carrito ", diría. Antes del entrenamiento se hizo una pre-evaluación de 12 oraciones para determinar algunos conocimientos de las funciones. Se extendió el entrenamiento sobre 3 sesiones dadas en 3 días consecutivas con 4 oraciones diferentes en cada sesión, 2 de 4 oraciones en cada sesión fueron para condición (sw) de la lista A, 2 oraciones en cada sesión por condición (w) de la lista B. Las oraciones fueron entrenadas en 8 ensayos para lograr un total de 32 ensayos (4 X 8) por sesiones diarias, los ensayos se hicieron en base a 3 pasos, los resultados en el porcentaje aumento entre las 2 tasas en un 99% para ambas espontáneas y revocadas, separadamente fue analizado la ejecución para cada dato con respecto a ambas funciones y lo producido en MLO. La producción espontánea en el número total de las funciones fue más grande para las preposiciones que para los pronombres $T = 1.13 = 32.5 p > .0001$. El número total de preposiciones adquiridas correctamente fue más grande que el número total de los pronombres $23.74 p > .0001$.

Ahora bien Lawrence y Miller (1980), nos mencionan en su estudio. La examinaron de las funciones que sirven para la asimilación y la reproducción de las consonantes en el habla en niños con desordenes en el lenguaje. La asimilación es vista como el permitir que el niño produzca sus palabras de una manera fácil y evitar el tener dificultad en las consonantes, la asimilación de las consonantes es considerada a ser operativa sólo si ahí no hay evidencia al observar las consonantes reponiendo y reflejan-

do un contexto libre en las sustitución de procesos. En la reduplicación se les permite a niños producir palabras multisilábicas en un tiempo en el cual el niño todavía no es capaz de manejar la estructura de la sílaba en una forma adulta de la palabra, además la reduplicación se considera a ser operativa cuando cada sílaba es de una producción multisilábica conteniendo la misma consonante y vocal (total de reduplicación) ó si la reduplicación de la sílaba contiene la misma consonante pero la vocal es (i) ó (e) . Se utilizaron 8 niños solamente con edades de 3 a 8 años 4 meses y 10 años, se les aplicó el subtest de habilidades verbales de la escala de lenguaje preescolar, ninguno es diagnosticado como retardo mental, la muestra tiene lugar en un cuarto en donde se conducen todas las terapias de los niños, durante la muestra del niño a su vez interactúa y se familiariza con los juguetes y objetos que son llevados específicamente dentro del cuarto para la sesión de la muestra, la muestra es analizada de acuerdo a 2 procesos fonológicos descritos anteriormente. Los porcentajes para la asimilación fueron de 86% y 92%, para la reduplicación es de 100% y 91%. Ahora bien, el conocimiento de las funciones de bien, el conocimiento de las funciones de los procesos tales como la asimilación y la reduplicación tienen que ser guiados a cambiar en ciertos aspectos de la terapia previniendo el desarrollo del lenguaje en el niño.

Prosiguiendo con lo referente al vocabulario del niño, Cottrell, Montague, Farb y Throne (1980) describen un programa de entrenamiento en el cual el procedimiento operante fue usado para mejorar la identificación de 3 niños con retraso mental, la generalización para el entrenamiento de palabras fueron bien establecidas, como determinación según las respuestas del vocabulario, no tratadas en la ejecución de palabras. En el programa de entrenamiento, el vocabulario fue tratado como una conducta operante designada para modificar el procedimiento del tratamiento empleado. Los investigadores trataron la ejecución del vocabulario en conducta operante, pero las respuestas fueron consecuencia del reforzamiento Skinner (1980). Las tareas seleccionadas

del vocabulario fueron operacionalmente entrenadas y medidas en un período de 13 semanas, dos sesiones en un día, tres días por semana y cada sesión de 30 minutos aproximadamente, el programa incluyó un total de 73 sesiones. La ejecución sobre la cual el sujeto estuvo entrenado para la identificación de una fotografía representando una palabra común del vocabulario y la definición de la palabra. Las palabras incluidas en este Test de habilidades fueron seleccionadas del "Lorge Thordinke Word list" y las primeras ocho palabras de subtest del "Wisc", también fueron incluidas. Se utilizó un reforzador contingente en respuestas correctas ó aproximaciones sucesivas a las respuestas correctas. Para alcanzar esas respuestas del procedimiento del condicionamiento operante standard, incluyendo modelos instigadores, desvanecimientos y encadenamientos. El programa de reforzamiento fue modificado para cada palabra y de cada ejecución de tareas. Para que los reactivos alcanzados llegaran a 50% correctos, el programa de reforzamiento fue entonces reducido metódicamente en un programa variable ratio 3 (V R 3). El criterio para la tareas en casa fue de 80% de respuestas correctas a través de 3 sesiones consecutivas, después de alcanzar el criterio, el entrenamiento fue introducido para las próximas palabras. La confiabilidad fue calculada para el sujeto sobre identificación y definición, fue registrado por las ocurrencias ó ausencias de reforzamiento por el entrenador. Los resultados en la identificación, las respuestas de 90%, y en la definición las respuestas correctas fueron de 80%.

Warren, Ralph y Rogers Warren (1984), realizaron su investigación sobre los efectos de los mandos y modelos sobre el habla insensible de los niños preescolares con deterioro de lenguaje, y nos dicen que los efectos de el uso sistemático de mandos sí/no de preguntas e instrucciones a verbalizar, modelos de pronta imitación y eventos consecuentes específicos en la producción verbal de la conducta de 3 niños desinteresados, aislados y con deterioro en el retraso en el lenguaje, son investigados en una línea base múltiple designada dentro de un salón de clases en un período de juego libre, siguiendo

la condición en la intervención de la lengua, los procedimientos son sistemáticamente novedosos, los 3 sujetos exhiben consistentemente, pocas razones de producción verbal en su conducta, su habla es inteligible y no da evidencia de deterioro auditivo, emocional y/o retraso mental, los niños con retraso reciben un entrenamiento uno a uno por el Patólogo del habla durante 20 minutos, los salones de clase son divididos en áreas preacadémicas y de juego libre, hay 3 tiempos en un período de 45 minutos, cada sujeto es observado por periodos de 15 minutos durante el juego libre más la observación de la línea base es hablada en el 1er. juego libre, aunque los dos juegos son idénticos en apoyo y en actividades, las observaciones se grabaron por medio de una codificación de símbolos. Las respuestas de los niños fueron grabadas y tales situaciones proporcionando un índice de respuestas verbales. La línea base múltiple es a través de la cual los sujetos fueron designados al azar, los efectos de fijación de los procedimientos experimentales. Durante las observaciones en la línea base, en el juego libre ninguna instrucción fue dada durante 9 observaciones. La confiabilidad es computada para decidir el número de acuerdo observados por el número total de acuerdos más desacuerdos y multiplicando esta razón por 100. Los resultados en el entrenamiento se incrementaron en las verbalizaciones totales y en la iniciación en el habla no obligatorio hacia los sujetos. En un segundo ambiente libre (generalización) se incrementaron los totales de las verbalizaciones de los sujetos, la razón de la verbalización total de los maestros y las preguntas fueron altas en este ambiente. Los porcentajes de las verbalizaciones del niño conseguidas y la razón de los mandos y modelos fueron incrementados durante el primer juego libre y reteniendo relativamente constante en la intervención B1 y B2. Las instrucciones a verbalizar y los modelos fueron generalmente decrecientes a nivel de línea base durante el programa de mantenimiento de la condición, durante el programa del programa de la condición, mientras que la cuestión NO/SI/NO se incrementa más allá de la línea base y del nivel de la intervención.

Carr y Durand (1985) redujeron problemas conductuales en la comunicación por medio de un adiestramiento, se llevaron a cabo 2 experimentos en el tratamiento para substituir tareas en las conductas. En el experimento 1, se utilizaron 4 niños (2 niños y 2 niñas se les evaluó con el "The Peabody Picture Vocabulary Test", aquí los niños desarrollaron un método evaluativo para la identificación de los problemas conductuales incluyendo: agresión, berrinches y autodestrucción, los resultados demostraron que la atención de los adultos y el alto nivel de las tareas difíciles fueron discriminados por el mal comportamiento ó mala conducta, a los niños se les evaluó con el PPVT, las sesiones fueron en un salón de clases auxiliar de 5 X 10 mts. Las condiciones para llevar a cabo este experimento fueron: Línea base y Registro de observación en el salón de clases. En el The Peabody Picture Vocabulary Test se usaron 20 tarjetas a las cuales los niños contestaron correctamente en la condición de 100 tareas fáciles, se les presentaron 2 veces al niño, después se mezclaron las 20 + 10 tarjetas adicionales por niño, de las cuales el niño tiene que escoger la correcta, si el niño comete un error el adulto le dice " No ", ó pasa al siguiente ensayo, se reforzaba por medio de 3 reforzamientos como fueron: Indicaciones, elogios y comentarios. En el experimento 2, los datos obtenidos en el experimento 1, fueron usados para seleccionar y utilizar sustituyendo el mal comportamiento, específicamente los niños fueron enseñados a solicitar atención, asistencia ó ambas, se constituyó primeramente la línea base de acuerdo al experimento 1, teniendo como criterios: Respuestas relevantes y Respuestas irrelevantes. Aquí se le enseña al niño a solicitar ayuda por medio de 2 frases " No entiendo " y " Estoy haciendo un buen trabajo ", estas frases sirvieron para mejorar y evitar los errores cometidos en el experimento 1. Los resultados demostraron el nivel de las tareas difíciles fueron discriminadas como mal comportamiento ó mala conducta. Ahora bien el entrenamiento estuvo realizado en una sola sesión, consistiendo de 3 escenarios: 1er. Escenario. Aquí el niño era iniciado por el experimentador a emitir una respuesta requerida " Yo no entiendo ". " Estoy haciendo un buen trabajo ". 2do. Escenario. El

niño tenía que imitar la conducta del entrenamiento, específicamente en las 100 tareas difíciles, el experimentador preguntaba al niño para que colocara la figura correcta, cuando el niño cometía un error el experimentador le decía " Esto no es correcto ", conforme el niño contestaba correctamente el experimentador cambia de oración a "Me gusta tu manera de trabajar hoy". 3er. Escenario. Si contesta el niño correctamente en los 10 ensayos consecutivos a la oración se le menciona " Tienes alguna pregunta ". Además solo un niño llegó al 100% en las respuestas de las tareas fáciles, en el nivel de las tareas difíciles respondió un 25% los demás niños necesitaron de alguna ayuda de sus padres para realizar las tareas. En el post-test se les administraron los 24 reactivos, las producciones envuelven más que una simple palabra sin la intervención adulta y las ocurrencias son consideradas a hacer producciones de palabras múltiples son identificadas, la pausa de tiempo es menos de un segundo en la producción de palabras múltiples. La confiabilidad es calculada como un reactivo por un porcentaje del reactivo de acuerdos ente 2 jueces (el número de acuerdos divididos por la suma de el número de acuerdos por el número de desacuerdos). Los resultados revelan una significativa diferencia entre los puntos de pre y post-test de los niños. Los descubrimientos de este estudio indican una selección acertada en la estructura de el contexto, sólo rinde un procedimiento en la enseñanza. En el control el contexto de la intervención en el lenguaje puede ser en algunos casos la interlínea de la enseñanza más efectiva y la necesidad para un extensivo procedimiento de generalización. Así mismo los resultados revelan una diferencia no significativa.

Así mismo Bloch, Gersten y Kornblum (1980), presentan datos comparativos en programas individualizados en el desarrollo del lenguaje para niños preescolares autistas, corrigiendo el lenguaje (sujetos experimentales), con un grupo recibiendo solamente un plan de estudios básico (sujetos control), se escogieron 26 sujetos inscritos en base al diagnóstico de autismo infantil, como patología infantil primaria se usó el

tratamiento y el personal de la Clínica Central tal como Patólogo del habla y el lenguaje, Educador especial, Trabajador social, Psiquiatra, Psicólogo, los sujetos fueron divididos en 2 grupos basados en el tipo de programas escolares, el espacio de tiempo entre la línea base de los sujetos reportados en el segundo año fue de 15 a 24 meses. Los datos reportados fueron por los maestros abarcando 5 áreas de conducta en el salón de clases: Social, Lenguaje, Cognitivo, Motor y Autocuidado. Las evaluaciones fueron compartidas en los padres, los niveles de la línea base se obtuvieron de acuerdo a los reportes de cada niño y fueron evaluados de acuerdo al programa y a la evolución del patólogo del habla, los niveles del funcionamiento para los niños fue de 65 reactivos, los criterios del programa fueron evaluados en tareas, el criterio estuvo basado en la experiencia de algunos autores y maestros del lenguaje y lo dividieron en 7: Contacto ojo a ojo y su relación, Comprensión auditiva Imitación no verbal, Juego verbal, Imitación vocal, Habla expresivo y Habla comunicativo. La diferencia entre los grupos de cada medida en cada punto en el tiempo que fueron evaluados, para esto se utilizó "The Fishers Exact Test"; no hubo diferencias significativas entre la línea base de los grupos. Los resultados revelaron un aumento significativo sobre el total del tiempo en el lapso de porcentaje de los sujetos, excepto en el grupo control en el habla comunicativa. En el "The Fishers Exact Test" se evaluaron la diferencia entre los grupos en proporción de los sujetos, 2 sujetos control lograron un 14.3% 7 experimentales lograron un 58.3% ejecutando los 7 criterios y siendo las diferencias significativas $p=0.05$. Para futuras investigaciones podría coordinarse y utilizar el monitor en casa como un componente para el programa del lenguaje para niños autistas.

Continuando con los problemas del habla Shribery y Kwiatkowski (1985), realizaron investigaciones sobre una muestra del análisis fonológico del habla, para esto propusieron 5 diferentes condiciones que difieren en las variables asociadas con la conducta del examinador y los materiales de estímulo. En la muestra toda condición es

administrada en orden al azar por 2 examinadores, cada uno examinó a 6 niños con deterioro de lenguaje. Los protocolos para las 5 condiciones son los siguientes: Libre, Historia, Rutina, Entrevista y Texto manuscrito. El orden de las condiciones es al azar, toda condición no ocurre más que en 5 tiempos en la misma posición, toda muestra es grabada en una Sony LNX de cinta para grabar en un Marantz C-105 con audio para facilitar la transcripción del contenido de las respuestas dadas, como comentarios de comunicación en la muestra no directamente en las condiciones. Las 60 transcriptones fueron procesadas en un paquete blando para fonética y el análisis fonológico fue altamente computarizado. El rendimiento para cada muestra incluida en los datos del porcentaje de la ocurrencia, para cada uno de los cambios de los 8 sonidos propuestos como substitutos en la adquisición del habla, teniendo como resultados que el rango de varianza iría de 1 a 1.76, se plantea que ninguno es estadísticamente significativo.

En un estudio aparte, Elbert, Dinnsen y Powell (1984) cuyo propósito de su estudio es el obtener información en grupos de consonantes de semiarticulación en 6 niños para ilustrar como ciertos factores incluyen en la generalización sobre unos modelos de aprendizaje, estos modelos fueron explicados en términos de 3 factores: Información acerca del único conocimiento de los niños a cerca del sistema fonológico, La relación lingüística entre sonidos y La interacción de esta aplicación de estos factores, esta como el objeto del tratamiento. Para este estudio se utilizaron 3 pares de sujetos igualados para la línea base, grupo de modelos semiarticulados. Un sujeto de cada par fue enseñado para producir 3 detenciones más grupo fluido. Bo contra Blo, etc., el otro sujeto de cada par fue enseñado para producir 3 fricativos más grupo fluido Fi contra Fri, etc. Una línea base múltiple a través de la cual los sujetos designados experimentalmente fueron usados y asignados para el objetivo del tratamiento, se selecciono al azar el par. El programa de cada tratamiento consistió de 3 fases; en la primera fase, la presentación de un modelo verbal y un estímulo visual en forma de 2 tarjetas dibujadas, los sujeto

imitaron los modelos experimentales de los 2 objetos de palabras. Un programa de reforzamiento continuó catalogado, fue usado hasta 3 etapas o períodos por lo menos. La generalización fue medida para provocar respuestas en los sujetos en unas 60 palabras limitadas explorando las tareas compuestas de 30 detenciones más reactivos de fluidos, y 30 fricativos más reactivos fluidos. Los resultados planeados del tratamiento son especificados para cada sujeto fueron estudiados por el tratamiento observado y la generalización de resultados para todos los sujetos. Dos diferentes modelos de aprendizaje surgieron mostrando generalizaciones primeramente para detenciones más grupo fluido con una amplia magnitud diferente entre las 2 categorías. En conclusiones, la prueba de conocimiento es relevante al ver como los sujetos comienzan a tratar en ello. En este caso puede ser importante para descubrir si el sujeto tiene conocimiento de fricativo más fluido, si generaliza en ambas categorías, la razón para que esta relación implicativa pueda operar independientemente del conocimiento del grupo de sujetos.

En cuanto a la producción de problemas Bock (1991), nos hace una propuesta en su estudio, en donde identifica algunos de los mejores temas en la investigación en la producción de lenguaje sobre los pasados 15 años más ó menos, en el área de Psicolinguística a través de problemas focales de la comprensión del lenguaje, hay una diferencia importante que ayude a hacer el estudio de distinta producción, bosquejos en forma de varios problemas se expone uno, ya que se procesan desafíos que el sistema de producción debe conocer y la última es una pregunta a cerca del dominio de una producción de una teoría. El bosquejo, es al obtener la forma correcta y la meta de comprensión, crear una interpretación de una pronunciación, la producción debería ser adecuada para transmitir el significado del habla, pero se debe conocer también el rango de obligaciones que pensemos en términos de la gramática.

Continuando con Brédart (1992), realizó su investigación sobre la reparación de la interrupción de la palabra y nos dice la recopilación contenida de 1225 reparaciones, las cuales fueron luchas espontáneamente para gente de idioma Francés, las reparaciones fueron reunidas por el autor para cada programa de la televisión (policíacos, acción, cómico) ó para escuchar conversaciones directas. Las reparaciones fueron directamente transcritas y no fueron grabadas. Dos reglas fueron respetadas durante la colección de reparación. Primero: las reparaciones del autor no incluye en la recopilación, y Segundo, las grabaciones fueron restringidas para periodos de 2 a 50 minutos durante el cual las actividades del autor fueron únicamente dedicadas a reparar detención. Los ejemplos están en francés traducidas al Inglés, sin embargo la versión en francés es mucho más significativa que la traducción. En los arreglos de conversación, esta categoría involucró casos donde los errores no estuvieron arreglados en los idiomas, pero adjudicaron el habla para las situaciones de interlocución, esto incluyó reparación de reducción ambigua (A.A.), donde los idiomas clarificaron una referencia potencialmente ambigua. En los arreglos de errores, en esta categoría se incluyeron errores de léxico de Levelt's complicó el arreglo de algunos reactivos de léxico: sustantivos, adjetivos, preposiciones, artículos, etc., el reemplazo de estos reactivos habían sido clasificados bajo la designación Elex repairs en este estudio. En la recopilación de Levelt's, en el resto de las categorías convenía solamente una pequeña cantidad de casos, sin embargo hubo una diferencia significativa entre las dos comparaciones (Chi cuadrada 0 3.816, df = 1 p = .0482). La recopilación de Levelt's y el presente estudio fueron comparados con respecto a la frecuencia de las categorías mencionadas de arreglos. Entre los arreglos la distribución entre las categorías (A, EL, ES, EF, y arreglos R,) N = 707 en la presente investigación, y n = 713 en la recopilación de Levelt's, esta claramente diferente una recopilación a otra (Chi cuadrada = 291.172, df = 4, p < .0001. Los arreglos de conveniencia fueron más frecuente en la presente recopilación (Chi cuadrada = 153.713, df = 1, p < .0001), que en Levelt's. La proporción de arreglos

de errores de léxico significativamente no varió entre las 2 recopilaciones (Chi cuadrada = 1.362 df = 1, $p > .20$). La tasa del arreglo de error de léxico fue significativamente más alta en la presente investigación de recopilación que en Levelt's, (Chi cuadrada = 51.030, df = 1, $p < .0001$).

Continuando con Yorkston, Hammen, Beukelman, Traynor (1990), realizaron su investigación sobre los defectos de una razón de control sobre la inteligibilidad y naturalidad de las disatrías del habla, se utilizaron 4 sujetos normales como control y 8 sujetos disátricos con suficiente lenguaje, el idioma Inglés, los sujetos, 6 hombres y 2 mujeres con un rango de edad de 30 a 70 años. Cuatro sujetos tenían disatría hipoquinética, 2 disatría atáxica y 2 disatría combinada con un componente de disatría atáxica incluyendo enfermedades etiológicas, como enfermedad de Parkinson ($n = 3$), lesión dramática en el cerebro ($n = 2$), parálisis cerebral ($n = 1$) y degeneración cerebral. ($n = 1$). Cuatro sujetos normales, sin antecedentes de desordenes neurológicos fueron los sujetos control, estuvieron igualado en edad, a los sujetos disátricos H1, H4, A2 y A4. Las muestras de inteligibilidad fueron medidas, usaron una muestra generada al azar para la inteligibilidad computarizadas de las disatrías del habla. Un intento fue hecho para reducir el número de reactivos estimulados para recordar una oración, para cada cantidad de oraciones (5 palabras - 15 palabras). Así el total de duración de la muestra de oraciones para cada tarea fue de 11 oraciones y 110 palabras. Los fonemas de inteligibilidad fueron medidas usando tareas de identificación de fonemas, en estas tareas, los sujetos leyeron 19 oraciones de las cuales las palabras contenían un total de 57 vocales y consonantes semifallidas. La naturalidad del habla, para los 8 sujetos disátricos y los 4 normales del grupo control, cada sujeto leyó un paragrama, el cual fue construido para este estudio, incluyendo oraciones de varios patrones de entonación y duración. El habla natural fue definida para este estudio como convencional en términos de entonación, calidad de voz, ritmo ó intensidad de

adaptación, la valoración de la naturalidad estuvo hecha usando 7 puntos, de acuerdo a la escala de Darley (1985), porque el enfoque de este proyecto fue una comparación de un número de condiciones del habla entre sujetos. Los tipos del habla estuvieron controladas en una microcomputadora, cada muestra del habla fue grabada bajo nueve condiciones experimentales (una producción habitual y 4 tipos de estrategias de control para 2 tipos de habla). Cada sesión de grabación no fue mayor de 2 horas porque el número de muestra requirió de varias sesiones de acuerdo al protocolo experimental. La estrategia de control clasificado incluyó ambos estilos de presentación al Auditivo y el Indicativo. El Auditivo podría ser más útil para aquellos individuos quienes necesitaron una rigidez más profunda y rapidez para controlar su clasificación del habla. El Indicativo podría ser más apropiado para aquellos a quienes una estrategia menos rígida fuera adecuada y se basa en 2 cada una: Audición medida. Es una muestra, la cual estuvo exhibida y computarizada de manera que los sujetos se familiaricen ellos mismos con el pasaje añadiendo una palabra seleccionada por el entrenador; Audición rítmica. Fue similar al auditivo medio, excepto que el pasaje fue presentado en el proyecto con cronómetro simulando patrones del habla normal para cada palabra con duración igualada. Las evaluaciones fueron usadas para tipo lento del habla preservando un patrón de duración normal; Indicación media, aquí es estímulo de pasaje fue representado con la protección para evaluar la familiarización; e Indicación rítmica. Fue similar a la indicación medida, excepto que las palabras de los pasajes fueron indicados con patrones cronometrados que simularon habla normal. Los resultados a los que se llegó, todos los impedidos y los sujetos disátricos estuvieron ejecutando 80% y 60% de su habla habitual. El sujeto disátrico H3, su tipo de habla habitual fue excesivamente rápido 240 palabras por minuto. Para el grupo atóxico la media de las oraciones inteligibles del 40.9% ; del habla habitual 73.7% al 60%. Para el grupo hipokinético la media de las oraciones inteligibles fue de 60.7% ; del habla habitual 81.2% al 60%. Para algunos sujetos los fonemas inteligibles disminuyó el tipo de habla lento

caso A4 para consonantes y vocales.

En 1990, Power, Dunn y Erickson, utilizaron 4 niños monolingüales con paladar hendido reconstruido, con un rango de edad de 2 años, 2 meses, a 3 años 11 meses, el criterio para seleccionar los sujetos incluyó: Habilidad para pasar la evaluación audiométrica bilateral de 20 db. nivel auditivo de 500 a 2000 hz. y 4000 hz; No tener deterioro neurológico; Cirugía de paladar reparado y desordenes de articulación, la evaluación fue hecha por el Test The Templin Darley Screnning Test of Articulation. Todos los sujetos habían sido referidos por la Universidad de Texas del Centro del Habla y Audición (UTSHC). Los instrumentos usados durante la evaluación no fueron uniformes para los 4 niños porque ellos no habían sido seleccionados como sujeto de investigación todo el tiempo. Las muestras del habla y el lenguaje fueron recolectadas y analizadas para todos los sujetos, son embargo una variedad de Test formales fueron administrados, Templin Darley, The Peabody Picture Vocabulary Test y The Sequence Inventory of Communication Development. Fue usada para grabar y examinar a cada niño un audio grabadora utilizada en un juego no directivo, varios juguetes y otros objetos estuvieron usados para estimular las conversaciones de los niños, el estímulo seleccionado fue un intento para estimular la producción de como algunos fonemas en todas las posiciones de palabras fueron constantes de niños a niños; La transcripción fonológica fue hecha por uno de los autores y un patólogo del habla y del lenguaje, cada pronunciación fue generalmente transcrita fonológicamente y ortográficamente para dos individuos y la diferencia de transcripción fue usada para la verificación del procedimiento descrito por Compton (1970), Oller y Warren (1976). El resultado de articulación esta diseñado para diferenciar entre sonidos que están emergiendo y aquellos que son usados con frecuencia variables. Los resultados de la articulación fueron calculados para asignar un punto a sonidos de transcripción, 2 puntos a sonidos arriba del criterio, y 3 puntos, a sonidos que estén por lo menos en dos criterios: El análisis de

substitución es una descripción de errores usados por los sujetos incluyendo fonemas substituidos, omisiones, distorsiones y emisiones nasales, fueron tabulados para cada sujeto; y El proceso fonológico fue definido como formas sistemáticas que el niño normal típicamente simplifica en forma adulta. En este estudio tales simplificaciones sistemáticas fueron definidas como patrón idiosincrático basados en: Apoyando cuando ocurren más consonantes iniciales y están reemplazando por consonantes velares; Supresión de consonante inicial, omisiones de la consonante prevocal en la posición de una palabra; Supresión de consonante medial, ocurre cuando una consonantes intervocal es omitida. El análisis de substitución reveló que los errores de distorsión fueron usados menos que los errores de omisión y substituciones. Las omisiones ocurrieron más frecuentemente que las substituciones para las siguientes clases: Nasal 13 omisiones a 10 substituciones, detecciones 69, a 45 substituciones, líquidos 31 omisiones a 18 substituciones y fluidos 8 omisiones a 6 substitucion. Los niños en esta investigación variaron en su uso de procesos fonológicos, pero ninguno de ellos usó el proceso de asimilación y depalatización, más que pocas veces. Hubo solamente dos instancias de asimilación en cada muestra de sujetos, y solamente 2 de los sujetos usaron depalatización. El porcentaje de ocurrencias de este estudio velar fue usado solamente 4% a 17% de las muestras entre niños. Los resultados sugieren, que el proceso de análisis fonológico podría ser más indicativos entre los problemas de lenguaje con paladar hendido que inventarios éticos. Los niños con deterioro de fonológico estuvieron mejor, que aquellos niños con desarrollo normal de la misma edad cronológica.

Prosiguiendo, Beitelman, Marjorie, Nair, y Patel (1986), establecieron los desordenes prevalentes del habla y lenguaje en niños de Jardín de niños, asistiendo a la escuela del idioma Inglés en la región de Ottawa - Carlton. El maestro organizó para localizar a cada escuela, en cada sistema, en un mapa de la región, cuando una escuela fue seleccionada al azar para cada segmento. A los niños de 5 años de edad, y que

asistían al Jardín de niños, se les evaluó con una batería estandarizada, las evaluaciones empezaron a finales de Septiembre y continuaron hasta el final del año escolar. Las pruebas fueron administradas individualmente en las escuelas de los niños. Se evaluó el lenguaje con el test Bankson Language Screening Test (BLST) con el Screening Test For Auditory Comprension of Language (STACL), Photo Articulation Test.(PAT). Estas 3 pruebas fueron seleccionadas para adaptar los desordenes del habla y el lenguaje, porque ellas facilitan una administración con un tiempo total de 30 minutos. Para pasar a la Fase II, una vez que los niños fueron seleccionados para el procedimiento de la Fase I, más las baterías de diagnósticos fueron usados para especificar diferencias del lenguaje. Se usó el Test of Language Development (TOLD), para facilitar una administración y sus resultados estén convenientemente en términos de cociente del lenguaje y del habla. The Peabody Vocabulary Test- Revised (PPVTR), y el Golman Fristoe Woodcock Auditory Memory Test (GFW). Se usaron porque los desordenes en el desarrollo del lenguaje podrían ser relacionados con problemas de memoria auditiva. Además, educaron los desordenes de voz, tartamudeo y disatrias. Los resultados fueron, que los niños inscritos, 315 niños fueron seleccionados para la Fase II. En el habla general el porcentaje fue de un 7.3% en el PAT en las niñas y un 12.2% en los niños. En el BLST 5.9% en niñas y 8.8% en los niños. Aproximadamente 25% de los niños en la Fase II fallaron en el PPVT-R, la diferencia no fue significativa. En el Test GFW más del 40% en la Fase II. los niños fallaron en la evaluación de memoria de oraciones. Un 20% falló en el Test de memoria de contenido. En el TOLD 34.5% en niñas y 30.4% en niños.

También Williams, Chin, Redmond y Simpson (1983), realizaron un programa el cual serviría para evaluar y corregir la desviación del habla de un niño de 5 años con paladar hendido reconstruido. El objetivo del programa correctivo de Tim fue el incrementar y facilitar 5 modelos fonológicos específicos en un período de 13 meses. los cuales fueron: 1) Escuchar la lista de palabras de aproximadamente 15 palabras con

objetivos de fonemas semanales, con duración de un minuto a dos al principio de cada sesión 2) Dibujar 5 pinturas de palabras seleccionadas con los objetivos de fonemas semanales. 3) Decir el nombre de las tarjetas dibujadas mientras participaba en 3 ó 4 diferentes actividades durante el juego experimental. 4) Repetir varias palabras después de los aciertos en los siguientes objetivos de fonemas semanales. 5) Escuchar la lista de palabras que es el objetivo de los fonemas semanales. El programa que se llevó con Tim, comprendió 4 ciclos en un periodo de 13 meses, el niño asistió a un total de 36 sesiones semanales con una duración entre 60 y 90 minutos en la Universidad y 2 sesiones semanales del habla con duración de 20 minutos llevándose a cabo en la escuela. Durante la evaluación inicial Tim omitió 16 prevocales (palabras iniciales, palabras mediales) tuvo obstrucciones afónicas durante la post evaluación. Durante la pre-evaluación, los fonemas velares k, g, y n fueron ya sea omitidas o reemplazadas por fonemas anteriores, teniéndose como resultados: que presentó 13 ocurrencias de omisiones velares y 11 ocurrencias de frente velar. Se observó que Tim alcanzó un alto nivel en los resultados de su habla tanto en la escuela como en su casa, pero de alguna manera no logró realizar el objetivo del programa como se había establecido.

Por otro lado, Timothy y Nannette (1983), mencionan que existe un obstáculo en la comunicación, que se utilizó como un parámetro pragmático en el deterioro del lenguaje. Se utilizaron para esta investigación 18 niños con deterioro con edad entre 2 y 4 años, el retraso en el lenguaje se estandarizó en base a un test, además de hacerse dos grupos de niños con desarrollo normal que fueron utilizados como grupo control, con rango de edad de entre 7 y 11 años. Ahora, una tarea fue inventada por medio de la cual cada sujeto y el experimentador se comunicaban con un " Juego de Comunicación ", se les separaba por medio de un blombo, cada uno tenía figuras de 6 novelas iguales, seguida la respuesta verbal inicial para cada sujeto, el experimentador presentaba un obstáculo en la comunicación verbal con un " No entiendo ". Los resultados

sugieren que la estimulación y el entrenamiento en la habilidad pragmática puede beneficiar en la intervención clínica con niños con deterioro en el lenguaje. Por otro lado, Timothy y Nannette (1983), mencionan que existe un obstáculo en la comunicación, que se utilizó como un parámetro pragmático en el deterioro del lenguaje. Se utilizaron para esta investigación 18 niños con deterioro con edad entre 2 y 4 años, el retraso en el lenguaje se estandarizó en base a un test, además de hacerse dos grupos de niños con desarrollo normal que fueron utilizados como grupo control, con rango de edad de entre 7 y 11 años. Ahora, una tarea fue inventada por medio de la cual cada sujeto y el experimentador se comunicaban con un " Juego de Comunicación ", se les separaba por medio de un biombo, cada uno tenía figuras de 6 novelas iguales, seguida la respuesta verbal inicial para cada sujeto, el experimentador presentaba un obstáculo en la comunicación verbal con un " No entiendo ". Los resultados sugieren que la estimulación y el entrenamiento en la habilidad pragmática puede beneficiar en la intervención clínica con niños con deterioro en el lenguaje.

Ahora bien, Camarata y Gandour (1985) Presentan un caso de estudio de un niño con deterioro de lenguaje en el cual inventaron una regla morfológica para una señalación entre la distinción de nombres o sustantivos plurales o singulares en Inglés. En el análisis fonológico / morfológico la distribución de segmentos de consonantes de G.G. a la edad de 3.7 meses, de las 5 consonantes que él emitió (b, d, g, n, w) solamente la velar nasal fue producida en posición de palabras finales (gun) (gan). Las consonantes intervocálicas fueron generalmente realizadas como deslizamiento labio - velares. La producción de singular y plural fueron evocados usando objetos que G.G., había identificado consistentemente su habla espontánea. La producción de G.G. de 17 pares de nombres o sustantivos singulares y plurales fueron sometidos para un análisis acústico de 34 producciones que fueron espontáneas y las 25 producciones que fueron seleccionadas, ambas singular y plural fueron monosilábicas. Teniendo como resultados

de un análisis multivariable de varianza, realizando una producción reunida singular y plural fue significativamente diferente de una a otra, de una ó más de 7 parámetros acústicos $F (6.32 = 5.35 p < .001)$. El análisis de varianza indicó que la producción de plurales diferenció significativamente de singular en 6 de los parámetros, En adición se ha encontrado que estas demostraciones de la creatividad en la adquisición de lenguaje puede ser encontrada en niños con deterioro de lenguaje como en aquellos niños con desarrollo normal de lenguaje, G.G. elaboró activamente un regla para señalar el morfema plural, esta regla no admitió reemplazo para el modelo de los morfemas plurales en el lenguaje de los adultos.

Siguiendo con el tópico de deterioro de lenguaje Swartz, Chapman, Prelock y Rowan (1985) investigaron sobre la facilitación de la combinación de palabras en la estructura directa del discurso en niños con deterioro de lenguaje, y mencionan que la influencia de un adulto en el niño en cuanto a la estructura de su discurso es importante así como en la producción temprana de combinaciones de palabras en niños con deterioro de lenguaje. Los sujetos utilizados en este estudio fueron de 10 niños con un rango de edad de 2.8 a 3.4 años, sus datos son basados sobre una muestra inicial de lenguaje y reportes hechos a los padres de los niños, todas las palabras simples, así como las producciones en cuanto a la expresión en el vocabulario tiene rangos de 25 a 60 palabras. Cada niño fue observado en su casa en una sesión para sacar una muestra del lenguaje inicial, fue realizaron por 3 investigadores que interactuaron con el niño y la transcripción de las ocurrencias hacen notas relevantes concernientes al contexto ya sea lingüístico y no lingüístico. El rango del muestreo del lenguaje va de 108 a 311 palabras inteligibles interpretadas y que ocurran no de forma imitada. En el pre-test cuando se presenta cada estímulo de la tarjeta con fotografía después permite un tiempo para responder, el experimentador hace una pregunta designada a evocar el segundo nombre de la construcción. Cada presentación del estímulo también envuel-

ve una pronta proporción de series verbales proporcionadas por el experimentador, después de la presentación del estímulo se le deja al niño un tiempo para responder, si el niño produce una palabra simple por otra, que el primer nombre de la construcción o no responde, el experimentador puntea, después al niño es le da un tiempo para responder una segunda pregunta, es cuestionada de manera diferente a la respuesta del niño. En el pos-test se les administraron los 24 reactivos, las producciones envuelven más que una simple palabra sin la intervención adulta y las ocurrencias son consideradas a hacer producciones de palabras múltiples, la sola excepción de la ocurrencia funciona como una palabra simple. Los resultados revelan una significativa diferencia entre los puntos del pre y del post de los niños, $T(7) = .05$ la interpolabilidad de los puntos medios es de 1.5 y de 9.0, sobre post y el pre-test. En adición, la mitad de los reactivos en el pre - test incluyen nombres referentes y son presentados en la sesión experimental y la otra mitad incluye nombres referentes a reactivos de léxico, esas no son incluidas en la sesión experimental de le estímulo. Los descubrimientos de este estudio indican una selección acertada de la estructura, de el contexto, solo rinde un procedimiento en la enseñanza. El control en el contexto de la intervención, el lenguaje es la interlínea de la enseñanza más efectiva y la necesidad para un extensivo procedimiento de generalización.

Continuando con el deterioro del lenguaje en niños Bishop y Edmundson (1987), en un estudio longitudinal evaluaron a niños de 4 años 6 meses a 5 años 6 meses de edad con deterioro de lenguaje y los evaluaron con una batería de pruebas sobre lenguaje. En la evaluación del lenguaje se utilizaron 2 test, The British Picture Vocabulary Scale (BPVS), y el test de Gramática Percibida (TROG), el número de pronunciaciões fueron definidas como toda pronunciaciões hecha durante estos 2 test incluyendo frases sociales y pronunciaciões ininteligibles, el número de pronunciaciões que fueron totalmente ó parcialmente ininteligibles fueron computarizadas como un porcentaje del número

total de pronunciación. El deterioro del lenguaje se baso a 4 categorías y son las siguientes: Expresión de lenguaje. Fonología. Consonantes correctas, Expresión de lenguaje. Morfología de Sintaxis. Fotografías, Expresión de lenguaje. Semántica. Vocabulario, Comprensión del lenguaje. Comprensión verbal. Los resultados a los que se llegaron fueron demostraron una diferencia significativa en todas las evaluaciones del lenguaje excepto en las consonantes correctas y en el Test de Percepción gramatical. La correlación dada por todos los tests donde $N > 80$, todos evaluados en la tabla 3, estén significativamente en el nivel 1%. Las frecuencias en los resultados fueron significativamente diferentes para estos patrones de lenguaje $X(4) = 14.38$; $p < .01$.

Geers y Schick (1988), examinaron el grado para el cual, los niños de padres con deterioro auditivo (HIP), demuestran un avance en su adquisición de signos y habla en inglés sobre niños con deterioro auditivo de audición normal paterna (HP). Un total de 100 sujetos, 50 niños con deterioro auditivo (HIP), y 50 niños con padres, con audición normal fueron seleccionados de una muestra de 200. Se usaron los siguientes criterios, para los 100 niños: Frecuencia media del habla SEA de 500,1000 y 2000 Hz. más grande que 70 decibeles.

Edad cronológica entre 5.00 y 8.11 años de edad. Ninguna incapacidad educativa adicional y significativa. Estar inscritos continuamente en programas de comunicación desde los 3 años de edad. Los 100 niños estuvieron inscritos en 11 programas educacionales. A los 100 niños se les administró individualmente el Test de GAEL (Análisis Gramatical del Lenguaje Provocado) y el MCE Manual de Sistemas de código para presentar el Inglés, cada evaluación de los test fueron videograbadas para describirlas y después hacer la evaluación. El test GAEL consistió en juegos y actividades específicas construidos para evocar un total de 94 tarjetas ejemplificando do oraciones. Cada una de las tarjetas fue intentada dos veces por el niño la primera como una producción

rápida y una producción limitada, cada palabra en cada tarjeta fue categorizada de acuerdo a su función gramatical (artículo, verbo, pronombres, etc. Los resultados a los que llegaron son, que en los análisis de edad se observó una diferencia significativa en los resultados estadísticos, estuvieron en favor del grupo HIP (Evaluación Positiva), y asociada con el 2do. grupo HP (7 u 8 años de edad). Los niños de HIP y HP (5 y 6 años de edad), no hubo diferencias significativas en el lenguaje Inglés. El grupo HIP alcanzó considerablemente resultados más altos que el grupo HP en 11 categorías gramaticales. En el análisis de formas de comunicación, no hubo diferencias significativas entre ambos resultados.

Mc.Gregor y Leonard (1989), realizaron una investigación para facilitar la habilidad para pronunciar palabras en niños con deterioro de lenguaje. Utilizaron 4 niños con un rango de edad de 9 años 1 mes, a 10 años 5 meses. Dos niños, una niña y un niño (T1 y T2), los otros, un niño y una niña (C1 y C2), igualados en la edad y sus habilidades para pronunciar palabras, y además recibieron un entrenamiento diseñado para facilitar las habilidades para pronunciar las palabras. Todos los niños fueron diagnosticados con deterioro de lenguaje e inscritos en un salón de clases con niños deshabilitados para aprender el lenguaje. Todos los niños pasaron una examinación de función y estructura oral adaptada por Yoss y Darley (1974), demostraron no tener evidencia de error en la articulación. Los niños demostraron reconocer la información requerida durante la recuperación del entrenamiento, ellos definieron sucesivamente los nombres de las categorías, identificaron los sonidos de palabras iniciales y clasificaron objetos comunmente dentro de las puertas ó fuera de las puertas. Todos los niños participaron en el pre-test y post-test, recibieron 6 semanas de terapia de lenguaje entre el pre-test y post-test. Los niños T1 y T2, participaron en el entrenamiento diseñado para remediar las dificultades en la pronunciación de palabras. Los niños C1 y C2 participaron en las actividades del lenguaje fijadas en las habilidades sintácticas y narrativas.

Las palabras que se utilizaron fueron seleccionadas, para éste estudio, todos fueron nombres concretos, capaces de representarse en pinturas, todos demostraron comprensión para cada palabra en la identificación perceptiva. Las primeras palabras fueron divididas en 4 clases de 30 palabras cada clase y estuvieron igualadas en términos de frecuencia y ocurrencia, todas las palabras fueron evaluadas durante tres fases de entrenamiento, todos los sujetos fueron evaluados en nombrar las pinturas y repetir las tareas antes del entrenamiento (pre-test), una semana después del entrenamiento (post-test), y un mes después del entrenamiento (test de mantenimiento). El tratamiento para T1 y T2, involucraron 12 sesiones de una hora cada una, las sesiones del entrenamiento estuvieron divididas dentro de segmentos y un segmento fonético del entrenamiento, el clínico suministró al niño con 8 tarjetas en pinturas, 5 de 30 de la clase de palabras para ser usadas solamente en la elaboración del entrenamiento y 3 de las 30 de la clase para ser usadas en ambos entrenamientos, elaboración de entrenamiento y recuperar la estrategia del entrenamiento a cada palabra, el terapeuta presentó el nombre del objeto que rimara con la palabra entrenada, cuando el clínico suministró al niño 7 palabras, presentó pinturas apropiadas y se le pidió al niño que pensar en palabras que rimaran con la palabra de la tarjeta. La retroalimentación fue suministrada cuando el asistente creía necesario. Los resultados a los que llegaron, fue que el entrenamiento facilitó en general el resultado de las habilidades de palabras de T1 y T2. Esto fue supuesto que el número de errores en la tarea de seleccionar palabras podría decrecer para pre y post-evaluación para T1 y T2, pero no para C1 y C2.

Ahora bien, Klee, Shaffer, May, Menbrino y Mougey (1989), realizaron una investigación con 18 niños entre 24 y 50 meses de edad, 24 niños con deterioro de lenguaje específico y 24 niños con desarrollo normal del lenguaje, la media de edad en niños normales fue de 36.2 meses y la media de edad en niños con deterioro de lenguaje fue de 37.8 meses. A los 24 niños con deterioro del lenguaje se les seleccionó de acuerdo

con un patólogo del habla y del lenguaje mediante un test utilizando un inventario de secuencia en el desarrollo de comunicación revisado (SICD-R), Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-R), Photo Articulation Test, Articulation Proficiency Scale - Revised. muestras de 50 pronunciaciones de conversación padres e hijos fueron evaluados (LARSP), Language Assessment Remediation and Screening Procedure. A los otros niños se les evaluó en nivel de inteligencia por un Psicólogo, y fueron reclutados en una escuela preescolar inscritos en un programa y se les administró la misma batería para verificar su status normal. El lenguaje fue entrenado mediante una en una colocación uniforme a través de los sujetos y en un contexto de comunicación en un laboratorio simulando ser un cuarto de juego de una casa, un cuarto de 4m x 6m., equipado con 2 cámaras de video montadas en la pared, un micrófono y radio ligero para transmitir las sesiones, fueron 20 minutos en el audiovideo para así obtener las interacciones madre e hijo. Las madres jugaban y conversaban con sus hijos de una manera natural, los registros fueron hechos dentro y fuera de las observaciones del cuarto; para cada niño la muestra del lenguaje fue transcrita directamente de un videocassette y computarizado, las transcripciones de pronunciación estuvieron basadas en las formas gramaticales, entonación, pausas y turnos de hablar. Las oraciones acerca de los segmentos de pronunciación dentro de los morfemas estuvieron basados en los trabajos de colección de Brown, (1973 ,p.54), Miller y Chadman (1981 , p.156 ; 1985, p.20). Los resultados a los que llegaron en el grupo de niños con desarrollo normal del lenguaje, su rango en el MLU fue de 1.62 a 4.61 a través de la edad de 2 años, CM = 0.88, la correlación entre la edad y el MLU en el grupo fue .75 ($p < .001$), con un coeficiente de determinación de .56, ésta indicó que 56% de la varianza del MLU fue contado para la edad. En la regresión lineal la relación entre edad y el MLU = $- 0.014 + (0.085 \times \text{edad})$ el grupo de niños con deterioro de lenguaje su correlación entre la edad y el MLU fue de .77 ($p < .001$), con un coeficiente de determinación de .60, su rango en el MLU fue de 1.05 a través de 2 años de rango de edad. MLU = 2.21, SD =

0.65, en la regresión lineal, la relación entre la edad y el MLU = $-0.0534 + (0.073 \times \text{edad})$. En la ejecución para cada grupo de sujetos tuvo una diferencia significativa [$F(2, 44) = 21.13, p < .001$] Hubo una diferencia significativa en su intercepción [$t(45) = -6.525, p < .001$]. Esto indicó que a través del MLU se puede predecir la ecuación de la regresión, si la diferencia significativa entre los grupos es bien pensada para el desarrollo de un período de 24 a 50 meses.

Skarakis Doyle, Mc Lellan, Mullin (1990), realizaron una investigación sobre indicaciones de comprensión no verbales monitoreando a niños con deterioro de lenguaje, se utilizaron 24 niños con edades de 3 años, 6 meses y 8 años 4 meses, todos participaron en una detección de tareas, todos los sujetos tenían el siguiente criterio: Hogares de clase media donde el idioma fuera el Inglés, como idioma primario; Tener inteligencia no verbal que estuviese en límites normales medido por Leiter, International Performance Scale (Leiter); y tener audición normal. En las tareas, el sujeto requirió para identificar una de cuatro figuras geométricas que varió la fase de moderación, todos los reactivos del vocabulario usados en la descripción (forma, color y tamaño), fueron presentados en las tríadas de práctica. Los niños mostraron respuestas correctas para los últimos ejemplos de cada reactivo del vocabulario, describiendo la oración durante la fase de práctica, así mostraron conocimiento de el vocabulario necesario para esta Tarea. Siguieron el procedimiento de Bonitatibus y Flavell (1985), en donde dos tríadas para cada tipo de mensaje comprometiéndolas condiciones experimentales para un total de 9 reactivos de estímulos. Una selección al azar de 9 reactivos fue empleado como control para la presentación, todas las 9 pruebas de tríadas para cada sujeto estuvieron videograbadas. Los resultados fueron los siguientes: En la conducta verbal, los resultados fueron para el tipo exhibido durante este período, contacto de ojos, conducta de manos, movimiento del cuerpo y la sonrisa comprendía el análisis taxonómico. La frecuencia de la conducta no verbal para todos los grupos de niños difirió en condicio-

nes de mensajes sin ambigüedad, alcanzando el incremento más grande entre la condición sin ambigüedad y totalmente ambiguo. El incremento en la conducta no verbal entre ambigüedad y parcialmente ambiguo fue de 1. 1/2 a 2 veces como frecuencia. Los resultados en la forma de discriminación demuestra que el grupo igualado en edad cronológica y el grupo igualado en lenguaje, su forma de discriminación fue similar, todos los grupos demostraron una discriminación en la conducta de contacto visual. Así el patrón de discriminación en conductas no verbales son similares entre el grupo de niños con deterioro de lenguaje y sus dos grupos igualados de control. Los niños con deterioro de lenguaje mostraron menos variedad usando solamente contacto visual mayor.

Ahora bien, Cromer (1987), hace su investigación en la adquisición de reconocimiento de palabra en niños retardados, se utilizaron 36 niños ligeramente retardados entre los 14 y 15 años de edad, estos niños habían sido originalmente designados educacionalmente subnormal y estuvieron atendidos especialmente en escuelas educacionalmente subnormal. Cada niño fue visitado durante 3 meses en 2 días sucesivos, al iniciar la sesión evaluativa el niño demostró como operar 2 títeres: un lobo y un pato, uno en cada mano, se le permitía jugar con sus títeres pocos minutos. Durante este tiempo el niño preguntaba como muerde el lobo y como muerde el pato. El experimentador evalúa la comprensión de las tareas, que consisten de 10 instantes de la estructura lingüística usando oraciones elaboradas: El lobo (pato) esta contento / Fácil de morder. Se utilizaron 5 palabras " S " y 5 palabras con " O ". Los errores fueron calculados separadamente para las palabras S y O, el número medido de errores en las 5 palabras de " S " fue de 0.60. La diferencia entre errores en las palabras fueron significativas $t(17) = 5.36$ $p < .001$. Los niños con retraso, cometen más errores significativamente, que los niños con inteligencia normal en las palabras fáciles S 0.60 contra 0.25 + $t(64) = 2.69$, $p < .01$. Sin embargo los niños de inteligencia normal demostraron inconsistencia en solo 0.83 de las 5 palabras de " S ", las cuales estuvieron significativamente más bajas que en sus

Inconsistencia en las palabras de " O ", $t (47) = 3.32 P < .005$.

Prosiguiendo Lynch, Eilers, Oller y Cobo-Lewis, (1989), realizaron su investigación del habla multisensorial para niños con deterioro auditivo profundo. Se realizaron 2 estudios y para ello, utilizaron 2 aparatos portátiles, El Talticon 1600 electrocutáneo (Saunders 1985), Tactaid II. vibrotáctil (Franklin 1986), y funcionan de la siguiente manera; El Talticon usó un filtro para analizar la acústica en un tiempo real, fue dividido logarítmicamente en 16 espacios de canales de frecuencia (rango de 100 - 700 Hz), a cada canal le correspondía un solo electrodo y se usaba un cinturón angosto alrededor del abdomen, se colocaba después de humedecer la piel para reducir la impedancia inicial de la piel. Los sujetos colocaron otra vez el aparato electrocutáneo antes de cada sesión para un nivel confortable y suministra una señal clara. A su vez, el Tactaid II. paso bajo (2 KHz), y un paso alto (2 a 8 KHz), filtran para analizar la acústica dividiéndose entre dos canales de frecuencia (rango de 120 - 8000 Hz), a cada canal le correspondía un solo vibrador en el esternón, el aparato fue ajustado a cada sesión a el nivel que suministrara una señal clara y confortable. El habla auditiva fue transmitida a través de un Telex TDR-4 como una ayuda auditiva, esta ayuda estuvo regularmente checada por audiólogos y educadores del deterioro auditivo. En el primer estudio, la población que se tomó fueron 4 niñas con deterioro auditivo profundo congénito, estas niñas fueron estudiantes del habla tactual en el Centro de Desarrollo del niño de Mallan, los niños utilizaron el Telex TDR - 4 durante el día escolar, algunos de los niños usaron el nivel fácil de alto poder en su casa; todos los sujetos utilizaron el leer los labios, habilidad auricular y códigos de lenguaje para comunicarse. El sujeto aprendió a reconocer 15 palabras para tener la voz a través de una de las ayudas tactuales, las palabras a utilizar fueron seleccionadas del vocabulario receptivo de los sujetos. El reconocimiento del vocabulario estuvo evaluado a través de la tarea de nombrar pinturas (fotografías) y analizar el habla espontáneo de los niños, dicho

vocabulario fue seleccionado para suministrar el inventario fonético del Inglés. Dos sujetos recibieron entrenamiento unimodal con el Talticon 1600 y dos sujetos recibieron entrenamiento Tactaid II, cada sujeto comenzó a entrenar con la compilación de 3 palabras, la lista de entrenamiento fue alargada por dos palabras cada vez que el sujeto ejecutaba el 80 % correcto para todas las palabras en dos sesiones consecutivas. En cada palabra de prueba, el sujeto escogía su respuesta para seleccionarla al azar, y cada sujeto se le comenzó a entrenar con dos palabras de la subclase. Estas subclase estuvo mantenida hasta la sexta palabra de la compilación, cuando el sujeto alcanzó la séptima palabra, la subclase se fue incrementando a tres y nueve palabras. El estímulo fue repetidos hasta que el sujeto respondiera y si el sujeto daba una respuesta correcta se le reforzaba, pero si era incorrecta el experimentador decía la respuesta correcta y el entrenamiento continuaba, cada sesión fue 10 a 15 minutos. Los sujetos fueron evaluados en tres condiciones: Solo ayuda Tactual. (TA), Solo ayuda Auditiva (H), y Combinación de ayuda Tactual con ayuda Auditiva (TA) y (H). Los resultados a los que llegaron fueron los siguientes: La ejecución de los sujetos en la condición (H), solo ayuda auditiva fue más alta que en la condición (TA), solo ayuda Tactual para sujetos 1 y 4. Los sujetos 3 y 4 ejecutaron mejor en la condición (TA), que en la (H), todos los sujetos ejecutaron la mejor la condición TA + H que ambas modalidades separadas. En la identificación de palabras el sujeto : Sujeto 1.- 29.5% $F(2,12) = 48.23$, $p < .001$, Sujeto 2.- 46.7% $F(2,12) = 48.81$, $p < .001$, Sujeto 3.- 56.7% $F(2,12) = 48.76$, $p < .001$, Sujeto 4.- 22.9% $F(2,12) = 42.92$, $p < .001$. La ejecución con el Talticon y con el Tactaid II fue similar 42% y 42%. Referente a la lista de palabras ampliadas Sujeto 1.- 30% $F(2,18) = 36.98$, $p < .001$, Sujeto 2.- 34% $F(2,18) = 60.61$, $p < .001$, Sujeto 3.- 41.3% $F(2,18) = 31.17$, $p < .001$, Sujeto 4.- 15.3% $F(2,18) = 70.34$, $p < .001$. Para el Estudio 2. Se basaron en la percepción del habla multisensorial en niños de 9 a 11 años de edad, se investigó si los jóvenes con deterioro auditivo profundo también pueden integrarse y generalizar información Tactual con un amplio estímulo. El Talticon

1600 también fue usado, los sujetos son 4 niños adolescentes con deterioro auditivo profundo (3 niñas y 1 niño), entre 9 y 11 años de edad. Los cuatro tienen 4 años de educación, en un salón de clases de habla tactual y subsecuentemente en la escuela pública elemental Country Dade. Los niños usaron el Telex TDR-4 de ayuda auditiva durante los días escolares, algunos niños usaron el nivel de alto poder de las ayudas en su casa, pero otros niños recibieron irregularmente la amplificación auditiva fuera de la escuela, todos los sujetos utilizaron el leer los labios, habilidades auriculares y códigos de lenguaje para comunicarse. El habla de este grupo fue más inteligible que el de los niños del estudio 1. La lista de palabras para todos los sujetos fue de 20 palabras, todas las palabras fueron seleccionadas del vocabulario receptivo de los sujetos. El vocabulario receptivo fue evaluados a través de un análisis del habla espontáneo de los sujetos. La lista de palabras del entrenamiento para cada sujeto fue doble para incluir palabras no contenidas en el entrenamiento tactual, así la lista se amplió para sujeto 1 y 2 = 40 palabras, para el sujeto 3 = 36 palabras y para el sujeto 4 = 30 palabras. El vocabulario fue incrementado para 3 palabras después que el sujeto ejecutó 70% correcto en 2 sesiones consecutivas, los estímulos fueron repetidos hasta que el sujeto respondía. Si el sujeto respondía y estuvo correcta la respuesta, el experimentador continuaba con la próxima prueba. Si la respuesta de el sujeto era incorrecta, el experimentador volvía a repetir la prueba, o sea la palabra estimulada hasta que el sujeto respondía. Los sujetos fueron evaluados de acuerdo a 3 condiciones TA, H y TA + H, las evaluaciones fueron conducidas en dos niveles; En el Primero, los sujetos escogían la respuesta de la lista de palabras aprendidas y el Segundo, aquí los sujetos escogían las respuestas para la lista ampliada. Para los sujetos con 20 palabras de la lista en 20 bloques. Cada palabra fue presentada 6 veces a casa sujeto en cada condición, durante el segundo nivel las palabras estuvieron presentadas en 25 bloques. Los resultados a los que se llegaron en las 3 condiciones: Sujeto 1.- $F(2,10) = 18.87, p < .001$, Sujeto 2.- $F(2,10) = 107.67, p < .001$, Sujeto 3.- $F(2,8) = 14.28, p < .002$, La ejecución para

el sujeto 4 no hubo diferencia significativa. En la identificación de palabras: Sujeto 1.- $F(1.5) = 21.6$ $p < .01$, Sujeto 2.- $F(1.5) = 183.75$ $p < .001$, Sujeto 3.- $F(1.4) = 18.39$ $p < .02$. En la lista de palabras ampliado, en el análisis indicó que para todos los sujetos en la condición TA + H, fue más significativo. Sujeto 1.- 20.5 % $F(1.7) = 98.88$, $p < .001$, Sujeto 2.- 16.6 % $F(1.7) = 86.6$, $p < .001$, Sujeto 3.- 16.7 % $F(1.8) = 19.05$ $p < .002$, Sujeto 4.- 20.6 % $F(1.9) = 5.26$, $p < .05$. Concluyendo, después del entrenamiento la reorganización de los sujetos fue mejor cuando las palabras fueron presentadas a través de ayuda tactual, más audición ampliada, que cuando se presentó a través de la ayuda de solamente audición. Esto sugiere que los niños con deterioro auditivo profundo puedan aprender sucesivamente a reorganizar patrones tactuales correspondiendo a palabras y puedan aplicar el conocimiento tactual adquirido para nuevos estímulos del habla.-

Dyer, Santarcangelo y Luce (1987), investigaron el desarrollo de influencias en el entrenamiento en las formas individuales del lenguaje con niños incapacitados en su desarrollo, se matizó la investigación en base a 2 fases. En la Fase I, tres estudiantes con varias incapacidades en el lenguaje fueron seleccionadas en base a que ellos tenían dificultades en su producción fonológica. Drew, un niño de 13 años de edad con microcefalia, Dan niño con 13 años de edad con retardo mental con rasgos de autismo, Louise, niña de 13 años de edad con autismo, todas las sesiones fueron conducidas por un entrenador de uno a uno en una pequeña mesa, todas las sesiones fueron en hilera de 5 y 10 minutos, con no más dos sesiones por día, y no más de 3 días entre sesión y sesión. The Goldman-Fristoe Test of Articulation, fue administrado para cada estudiante y los sonidos que fueron producidos, incorrectamente dentro de las palabras fueron puestos en forma de tarjeta para el entrenamiento. Los sonidos para ser comparados, fueron seleccionados al azar para diferentes niveles de desarrollo, para los sonidos que fueron puestos en tarjetas para cada estudiante, la posición de la palabra en la cual ellos

la pronunciaron (inicial, media y final). El terapeuta presentaba la palabra contenida en la tarjeta de sonidos para que el estudiante lo imitar , la imitaciones correctas fueron reforzadas con frases sociales por ejemplo: buen trabajo. Los intentos para responder fueron seguidos por el terapeuta diciendo " Este es un buen intento ". Durante cada sesión solamente 10 triadas de cada sonido fue representado y las palabras fueron presentadas al azar. Teniendo como resultados, Drew en proporción a los sonidos adquirió una producción temprana de sonidos emergentes / b / en 100 pruebas, mientras el sonido emergente / z / no fue adquirido después de 210 pruebas. Dan, en proporción a los sonidos adquirió una producción temprana de sonidos emergentes / n / alcanzando un criterio de 160 pruebas, mientras el sonido emergente / o / no alcanzó el criterio después de 210 triadas, y Louise edad. Jane, niña de 7 años de edad, diagnosticada con un retraso en el desarrollo y convulsiones, sus evaluaciones para el PPVT-R 2. 5 años de edad y para el TACL, 3. 2 años de edad. Steve, niño de 11 años de edad, diagnosticado con retraso en el desarrollo con conductas de autismo, sus evaluaciones fueron sin evaluar o comprobar en el PPVT-R, para TACL 4.5. de edad. Tom, niño de 14 años de edad, quién fue diagnosticado como autista, sus evaluaciones fueron de 3.1 años de edad para el PPVT-R y 3.1 años en el TACL. Para cada niño hubo una fase de entrenamiento, en la cual fueron administrados un pre-test para verificar que ellos podrían separadamente clasificar todos los nombres, sustantivos y verbos usados en esta sesión de entrenamiento. Las condiciones experimentales fueron las mismas que las de la fase I.A cada niño se cuestionaba con la tarjeta acompañada de la pregunta " o Que está haciendo el niño ? ". la estructura sintáctica fue presentada por la tarjeta colocada. Si el sujeto alcanzaba el criterio después de 210 pruebas, el entrenamiento en su forma específica se descontinúa. Todas las observaciones fueron calculadas dividiendo el número de acuerdos por el número de acuerdos, más el número de desacuerdos por cien. El porcentaje de acuerdos para las respuestas correctas durante el entrenamiento en las sesiones en un rango de 80% a 100% alcanzó 99% para la producción correcta de las

formas durante la prueba de lenguaje. Los resultados demuestran que los sujetos en las segundas producciones correctas en la adquisición de formas tempranas fuera de contexto obligatorio fue de 74%. Los resultados de generalización examinados en la Fase II. fueron similares a los de la Fase I. los porcentajes amplios en la producción correcta de las formas de adquisición temprana fueron producidas durante las pruebas.

Por otro lado, analizando los defectos en el habla Ehud Yairi (1983), investigo que existían datos sobre el principio de tartamudeo en niños de 2 y 3 años, los cuales fueron obtenidos por medio de la intervención directa de los padres por medio de un cuestionario. Todos los niños fueron reportados de haber tenido anteriormente comienzos de tartamudeo, se utilizaron 22 niños de 2 y 3 años de edad, quienes fueron vistos para evaluaciones del habla en la clínica del habla y el oído en la Universidad de Illinois, los datos fueron obtenidos durante el diagnóstico de los sujetos, así mismo a las mamás de los niños se les realizan una entrevista personal y se les aplicó un cuestionario standard de 9 reactivos. En la entrevista se cubrieron 4 áreas que son: Información Personal Fondo familiar, Circunstancias de principio de salud y de tartamudeo y Desarrollo de la historia. Las características del tartamudeo se establecieron en un cuestionario con reactivos abiertos y cerrados, en el que se les solicitaba a los a describir o a imitar el habla de sus hijos cuando empezaban a tartamudear, la repetición de las palabras se reportó en un 40% de la muestra. Las respuestas de todos los reactivos fueron codificadas para permitir mejores cuantificaciones de los datos, los resultados indicaron una similitud en la distribución de sexos y una mayor diversidad en la manera del principio que fue reportada en pasadas investigaciones. El 75% de los padres reportan la variación entre 3 y 5 tiempos por instante, la media que fue reportadas como el principio de tartamudeo fue de 28 meses (2.4 meses), la media = 27.8 y la SD = 3.9 meses.

Por otro lado, Fischer A. Martin (1987), nos dice que las do su desarrollo mental con niños no retardados y sus madres, a través de todas sus similitudes fueron evidenciales. Cinco niños con Síndrome de Down fueron escogidos de un grupo de niños minusválidos inscritos en un programa de interacción temprana, fueron 3 niños y 2 niñas con un rango de edades cronológicas de 19 meses a 28 meses, con una media de 25.3 meses. Cada edad mental fue determinada usando The Gesell Developmental Schedules (DA) cada edad de lenguaje fue determinada usando Receptive Expressive Emergent Language Scale (REEL). Cada niño se consideró preverbal en el que ninguna palabra fue evidenciada a través de la interacción. Los niños no retardados fueron individualmente igualados con los niños de Síndrome de Down en (DA), el rango de edad en los niños no retardados fue de 10.6 meses a 17.3 meses con una media de 13.5 meses, 3 niños y 2 niñas. Las madres de los niños con Síndrome de Down tuvieron un rango de edad de 17 a 36 años y una media de 27.8 años. Las madres de los niños no retardados tuvieron un rango de edad de 21 años a 36 años y una media de 29 años. Los datos se obtuvieron mediante videos de 20 minutos en la sala de sus hogares, se les dió a las madres una caja con juguetes e instrucciones. Primero se aplicó el test The Gesell Developmental Schedules (DA), al finalizar el investigador videograba la interacción madre e hijo en el juego durante 10 minutos, el investigador detenía la interacción y seguía evaluando, pero ahora con el test Receptive Expressive Emergent Language Scale (REEL). Los resultados de los dos grupos comparados en el porcentaje de los códigos de los niños que estuvieron provocados por la madre, como opuestos a la iniciativa del niño. Los resultados aunque fueron un todo similares entre las interacciones de los niños con Síndrome de Down y los niños con retraso, hubo diferencias significativas.

Ahora bien, siguiendo con los estudios de padres e hijos mencionamos que Bryan, Donahue, Pearl y Nerzo (1984) enfocan su estudio sobre las interacciones entre

madres y niños incapacitados durante el problema de resolver tareas. Los sujetos son estudiantes de 1ero a 6to año de primaria y sus madres son de clase media, son los niños etiquetados en la escuela como incapacitados para aprender, tenían dificultades para leer, atención preatendida y/o habilidad verbal en el seguimiento directo en cuanto a características asociadas con las incapacidades en el aprendizaje. Usaron el " Peabody Picture Vocabulary Test ", y el " Test de Aprovechamiento de la Lectura " y en la asociación de investigaciones científicas son administrados individualmente a todos los niños. Las madres de los niños dicen que el desarrollo de los mismos y sus interacciones son videograbadas para análisis posteriores y son vistas por el experimentador si su propósito es el analizar los datos, la madre y el niño fueron llevados a un laboratorio adaptado en un trailer estacionado en terrenos de la escuela, el experimentador menciona que van a participar ellos en una tarea llamada " Perdidos en el Espacio ", en la cual los niños participantes, imaginan que ellos son miembros de un equipo sobre una nave espacial., los miembros pueden discutir los 15 reactivos que les dan en forma de lista y así pueden hacer el viaje más fácil ó más difícil. Las interacciones son codificadas en acuerdos, desacuerdos otras categorías, la confiabilidad es establecida por 2 asistentes, quienes la establecen por una puntuación de 15% de los transcritos y es realizado al azar. La confiabilidad de la interpuntuación es establecida al dividir el número de acuerdos por el número de desacuerdos más desacuerdos, la media es de 95.6%. Los resultados de este estudio porporcionan algunas evidencias a las madres de ambos niños empleando amortiguadores convencionales, aunque aquí ya son pocas las diferencias entre las madres de ambos niños. La razón para la similitud de conducta de las madres de los niños incapacitados y no incapacitados para aprender, difiere en el contenido de su discusión que en los grados de involucrarse en las tareas. Por otro lado, Fischer A. Martín (1987), nos dice que las do su desarrollo mental con niños no retardados y sus madres, a través de todas sus similitudes fueron evidenciales. Cinco niños con Síndrome de Down fueron escogidos de un grupo de niños minusválidos inscritos en un

programa de interacción temprana, fueron 3 niños y 2 niñas con un rango de edades cronológicas de 19 meses a 28 meses, con una media de 25.3 meses. Cada edad mental fue determinada usando The Gesell Developmental Schedvies (DA) cada edad de lenguaje fue determinada usando Receptive Expressive Emergent Language Scale (REEL). Cada niño se consideró preverbal en el que ninguna palabra fue evidenciada a través de la interacción. Los niños no retardados fueron individualmente igualados con los niños de Síndrome de Down en (DA), el rango de edad en los niños no retardados fue de 10.6 meses a 17.3 meses con una media de 13.5 meses, 3 niños y 2 niñas. Las madres de los niños con Síndrome de Down tuvieron un rango de edad de 17 a 36 años y una media de 27.8 años. Las madres de los niños no retardados tuvieron un rango de edad de 21 años a 36 años y una media de 29 años. Los datos se obtuvieron mediante videos de 20 minutos en la sala de sus hogares, se les dió a las madres una caja con juguetes e instrucciones. Primero se aplicó el test The Gesell Developmental Schedvies (DA), al finalizar el investigador videograba la interacción madre e hijo en el juego durante 10 minutos, el investigador detenía la interacción y seguía evaluando, pero ahora con el test Receptives Expressive Emergent Language Scale (REEL). Los resultados de los dos grupos comparados en el porcentaje de los códigos de los niños que estuvieron provocados por la madre, como opuestos a la iniciativa del niños. Los resultados aunque fueron un todo similares entre las interacciones de los niños con Síndrome de Down y los niños con retraso, hubo diferencias significativas.

Ahora bien, siguiendo con los estudios de padres e hijos mencionamos que Bryan, Donahue, Pearl y Nerzo (1984) enfocan su estudio sobre las interacciones entre madres y niños incapacitados durante el problema de resolver tareas. Los sujetos son estudiantes de 1ero a 6to año de primaria y sus madres son de clase media, son los niños etiquetados en la escuela como incapacitados para aprender, tenían dificultades para leer, atención premiada y/o habilidad verbal en el seguimiento directo en cuanto

a características asociadas con las incapacidades en el aprendizaje. Usaron el " Peabody Picture Vocabulary Test ", y el " Test de Aprovechamiento de la Lectura " y en la asociación de investigaciones científicas son administrados individualmente a todos los niños. Las madres de los niños dicen que el desarrollo de los mismos y sus interacciones son videograbadas para análisis posteriores y son vistas por el experimentador si su propósito es el analizar los datos, la madre y el niño fueron llevados a un laboratorio adaptado en un trailer estacionado en terrenos de la escuela, el experimentador menciona que van a participar ellos en una tarea llamada " Perdidos en el Espacio ", en la cual los niños participantes, imaginan que ellos son miembros de un equipo sobre una nave espacial., los miembros pueden discutir los 15 reactivos que les dan en forma de lista y así pueden hacer el viaje más fácil ó más difícil. Las interacciones son codificadas en acuerdos, desacuerdos otras categorías, la confiabilidad es establecida por 2 asistentes, quienes la establecen por una puntuación de 15% de los transcritos y es realizado al azar. La confiabilidad de la interpuntuación es establecida al dividir el número de acuerdos por el número de desacuerdos más desacuerdos, la media es de 95.6%. Los resultados de este estudio porporcionan algunas evidencias a las madres de ambos niños empleando amortiguadores ultimoconvencionales, aunque aquí ya son pocas las diferencias entre las madres de ambos niños. La razón para la similitud de conducta de las madres de los niños incapacitados y no incapacitados para aprender, difiere en el contenido de su discusión que en los grados de involucrarse en las tareas.

De igual manera Rhea, Paul y . Cohen (1984), investigaron la representación del C.I. y observaron que estaba altamente correlacionado con habilidades en el lenguaje. En esta investigación se obtuvieron datos sobre habla, lenguaje, representación del C.I., conducta y la colocación en las escuelas. Los sujetos son un subgrupo de 18 niños con serios desordenes de lenguaje, 6 niños y 12 niñas fueron tomados como muestra, sus edades medias fluctuaban 14.2 SD = 4.6 con un rango 72 SD = 22.4. Ahora en el tiempo

de evaluación inicial los sujetos recibieron fijación completa, biológica y psicológica, se evaluaban periódicamente y eran sometidos a intensivos programas de educación especial. A su vez a los padres se les aplicó un cuestionario (Conners) en el cual tenían que determinar la razón de la conducta de sus hijos. De la misma manera se exploraron 3 áreas: Cognitiva, Comprensión del lenguaje y Producción del lenguaje. Cognitiva. En la cual se utilizó el test Raven para sacar C.I, cuando el niño rebasara los 13 años, utilizando la escala Internacional de Ejecución (LIPS) y Comprensión del lenguaje En la cual se sacaron en base a 3 medidas de lenguaje receptivo, la primera fue promedio del test " Peabody Picture Vocabulary Test ", en donde se tomaba como medida una sola palabra, la segunda medida fue por medio del " Subtest de Entendimiento Gramatical del Test del Desarrollo del Lenguaje", el cual fue usado para sacar la comprensión sintáctica y la tercera medida fue en base del " Test Illinois de Habilidades Psicolinguísticas ", el cual fue utilizado para obtener las habilidades receptoras. Producción del lenguaje. Aquí se miden las habilidades de la agresión gramatical marcando las palabras por medio del " Subtest de Vocalización Gramatical del Test del Desarrollo de Lenguaje " del " One Word Picture Vocabulary Test ", teniendo como resultado un 50% de los sujetos, después de la producción de lenguaje, representó una medida de expresión del vocabulario, se hizo una razón de competencia de comunicación para cada sujeto, siendo los resultados a los que llegaron de un 83% número mayoritario de padres reportaron dificultades en el aprendizaje e hiperactividad en sus hijos. Concluyendo, se menciona que los datos fueron comparados en base a 3 formas: 1) La diferencia tanto en la ejecución del C.I, el cociente de la recepción del lenguaje y el cociente de producción, de lenguaje. 2) Correlaciones ente las medidas derivadas, que fueron anteriormente calculadas. 3) Finalmente las diferencias entre los subgrupos dentro de la muestra fueron explorados.

Por otra parte Yoder J.Paul (1989) realizó una investigación con 5 preescolares

con desordenes en la producción del lenguaje y sus madres fueron reclutadas para este estudio longitudinal, fueron seleccionados por un pediatra de la clínica de audición en Nashville T.N. de acuerdo a los siguientes criterios: Tener diagnóstico con deterioro de lenguaje; No tener otro idioma que el utilizado en casa (Inglés); No tener problemas emocionales, físicos, cognitivos ni neurológicos; Audición normal demostrado por un chequeo de tono auditivo puro; Habla inteligible suficiente para la transcripción y análisis; y Medición de pronunciación profunda entre 1.50 y 3.00 en morfemas. Los sujetos fueron seleccionados 4 niños y 1 niña al iniciar la sesión, la edad cronológica de los niños fue de 3.8 (SD = 7 meses, 2 años, 10 meses a 4 años y 4 meses). El retraso del lenguaje expresivo de los niños fue verificado a través de las siguientes escalas: Sequeced Inventory of Communication Developmental Sentence Soring (DDS) Las sesiones estuvieron videograbadas vía control remoto, la cual estuvo montada en una esquina del cuarto, la señal del audio para 2 micrófonos que estuvieron mezclados en un canal de audio y video. El lenguaje corporal para las sesiones de juego libre estuvieron transcritos ortográficamente a un nivel morfémico. Para estimar la precisión de la transcripción se realizaron 5 transcripciones originales y se escuchaba la interacción grabada de la sesión. Por otra parte, un experimentador observó la interacción madre e hijo, codificando las sesiones iniciales para colocar las conductas maternas en 3 clases : Buscando preguntas de información que estén en la pronunciación de la madre que requiere el niño para suministrar información que la madre probablemente no conozca, pero que el niño probablemente conozca (Hof f- Ginsberg, 1986; Mc.Donald and Pien, 1982). Esto fue (si / no) ó preguntas por ejemplo: o Tú quieres jugar con esto ? o Que quieres hacer ?. Una confirmación de respuestas que estén en la pronunciación de la madre la cual contiene el típico del niño y el acto de clarificar previas pronunciaciones del niño (Hoff - Ginsberg 1986; Mc Donald and Pien, 1982; Yoder y Kaiser, 1989). Todas las respuestas típicas estuvieron en categorías incluyendo todos los típicos de preguntas que Olsen Fulero y Conforte (1983), encontraron para elicitir una

proporción alta en las respuestas de los niños (por ejemplo: buscando preguntas de información confirmación de preguntas, evaluación de preguntas, requisitos para clarificación, preguntas de permisos). Que también contengan los tópicos de conversación de los niños. El tópico estuvo usualmente definido por el objeto que el niño tuvo para jugar, sin embargo; en el caso de pronunciación no involucró al objeto tópico, fue definido por la madre del niño ó por la acción del verbo de la madre, por ejemplo: Niño - no quiere cantar; Madre - me gustaría que me cantaras. Los datos fueron analizados en 3 pasos: Análisis preliminar para determinar si podría ser necesario un tiempo parcial. La correlación de matrices computarizada para el desarrollo de variables en el lenguaje del niño con potencial materno, y Finalmente un Post análisis para explorar las alternativas explicatorias para las predicciones entre el tiempo materno y el desarrollo de las variables en el lenguaje del niño. El porcentaje del concepto obligatorio con verbos auxiliares primarios, sin embargo su ambigüedad del contexto obligatorio puede ser determinado por verbos auxiliares primarios, por ejemplo: have, do, y be y los verbos auxiliares modales por ejemplo: can, movid, etc. Todos los verbos auxiliares podrían haberse usado determinando el verbo auxiliar desarrollando el nivel (Hoff - Ginsberg 1986). El porcentaje de verbos auxiliares por frase y el porcentaje de relación con contexto obligatorio. El tiempo 1 no tuvo relación para variar las variables en el tiempo 2, ($R^2 = 25$ $p = .19$, $R^2 = 44$ $p = .10$. La correlación de Pearson (r), fue usada cuando ambas variables estuvieron aproximadamente con distribución normal, la media del desarrollo del verbo auxiliar para las ganancias residuales en el porcentaje del contexto obligatorio con verbos auxiliares. ($r_s = 1.00$, $p < .01$), y el número de verbos auxiliares por frase en el tiempo 2, ($r_s = .90$ $p < .025$)

Con este último artículo se concluye una amplia recopilación de temas que nos sirvieron como antecedentes y que están relacionados algunos de ellos estrechamente vinculados con el tema central de esta investigación. A su vez nos fue de gran utilidad conocer

la amplia gama de problemas que existen en relación al lenguaje, para así sensibilizarnos y entender mejor el problema al que nos estamos enfrentando, como es el conocer la conducta verbal tanto ecológica como tactual a través de una serie de investigaciones que sean realizadas a través de muchos años que al retomarlo nosotros nos hemos encontrado con toda una serie de técnicas, métodos y procedimientos que se llevaron a cabo al realizar cada investigación y solo por retomar algunos, les diremos que de acuerdo a lo encontrado en los artículos de Mc. Date, Simpson y Lamp. Elmer (1982), Warren, Ralph y Roger Warren (1984) y Carr & Durand (1985) nos ejemplifican de mejor manera la forma de llevar a efecto sus procedimientos, desde como se eligen los sujetos, como se llevaron a cabo sus programas, que material usaron etc., y al darnos cuenta de esto nos llevaron a dar la pauta a seguir de lo que queríamos hacer y conocer, además de querer enseñar a los niños a tener un mejor repertorio de conducta verbal, así como el demostrar con resultados lo pretendido en esta investigación.

CAPITULO II

II.1 F u n d a m e n t a c i ó n

Las obras del psicólogo americano B. F. Skinner son de sobra conocidas, pero un análisis en el que se profundiza en cómo aplicar la "conducta" a la conducta verbal, manifestación restringida de aquella característica funcional exclusiva del hombre.

Los problemas que se derivan de la acción humana sobre el mundo, lo que se define como conducta, se encuentra en el área del lenguaje entendiéndose como tal. La práctica lingüística que realiza la comunidad mediante el esfuerzo colectivo y la acción individual.

El conjunto que resulta de interrelacionar la conducta del hablante con la del oyente constituye un episodio verbal total.

Enfoquemos al aprendizaje de la lengua, partiendo de los estudios realizados por Gardher (1967) con el chimpancé Washoe, con este animal Gardher comprobó que el lenguaje de los primates era imitativo pero aprendido a través del condicionamiento; el animal aprendió primero los mandatos, a esto lo llamó Skinner conducta primitiva o mandos.

Para el aprendizaje del habla de los humanos se encuentran predispuestos a través de sus hemisferios cerebrales conectados por el cuerpo caloso. En la infancia está predisposición ofrece las mayores posibilidades aunque parece que tal capacidad disminuye después de la pubertad. Algunos aspectos del lenguaje se adquieren fácilmente a través del aprendizaje.

El término conducta verbal posee muchas cosas a su favor, su función etimológica no es demasiado poderosa, pero estudia principalmente al hablante individual, ya sea que el hablante usuario del término lo sepa o no especificar una conducta que está moldeada y mantenida por sus consecuencias mediadoras.

El grado en que comprendamos la conducta verbal en un análisis "casual" puede evaluarse por el grado en que podamos predecir la ocurrencia de casos específicos y eventualmente en la medida en la cual podamos producir ó controlar tal conducta; alternando las condiciones bajo las cuales ocurre. La conducta es tanto verbal como no verbal al mismo tiempo, no verbal en los efectos que tiene sobre el medio, y verbal en el efecto último que tiene sobre el observador.

Al plantear un estudio científico cualquiera, es necesario intentar hacer alguna estructura, parte de esta estructura estará formada por ciertas unidades, a las que dentro de la hipótesis de Skinner se llaman unidades de análisis. Skinner en su obra verbal denomina Operantes Verbales a estas unidades de análisis.

Las operantes son un amplio grupo de respuestas que tiene ciertas propiedades comunes. Las propiedades importantes más comunes, es que estas respuestas son parte operantes; esto significa que las operantes se incluyen en un paradigma constituido por un conjunto de sucesos, la mayoría de las conductas operantes se describen por sus efectos. Así por ejemplo: Si en la caja de Skinner se aprieta la palanca, ésta es una clase de respuesta que da ocasión a que produzcan otras respuestas parecidas, en las que cada una de ellas ofrece algo diferente de la anterior, pero que son las partes de dicha respuesta operante.

La ocurrencia de una operante se da cuando un miembro de la clase de respuesta ocurre bajo el control de un miembro de la clase que controla las condiciones antecedentes, pero la operante por sí misma también da una serie de respuesta. En el paradigma operante se establecen las relaciones entre las condiciones antecedentes, privación o estímulo discriminativo y la respuesta. El estímulo discriminativo que forma parte del paradigma significará que una situación ambiental está menudo presente cuando la respuesta va seguida de un refuerzo, así por ejemplo: Cuando una rata privada de agua, aprieta la palanca y se enciende una luz, en este caso cada ocurrencia de una operante sería el tiempo de privación de agua, más la luz (estímulo discriminativo), más el apretar la palanca y cada ocurrencia de control, apretar la palanca sería una instancia (miembro) de esta clase de operante.

Clasificación General de las Unidades de Análisis Operante.

Según Skinner, las unidades de análisis utilizadas en su hipótesis de trabajo serán las siguientes:

1.- El mando. Es una forma de respuesta que produce un refuerzo, y que varía según la fuerza de la privación ó del estímulo aversivo. En el mando no existe un estímulo anterior que especifique la forma de respuesta.

1.- El tacto. Es una forma operante verbal cuyo antecedente es un acontecimiento ambiental ó un estímulo discriminativo. El estímulo que controla la respuesta verbal generalmente es no verbal, y el control se reparte en todas las propiedades del estímulo y puede dar ocasión a la formación de un nuevo estímulo que posea una o más de las mismas propiedades. Estas respuestas controladas por tales propiedades pueden tener

extensiones genéricas, metonímicas , o solecista.

3.- La respuesta ecoica. En donde el estímulo que controla la respuesta verbal es otra respuesta verbal del hablante. Así pues, dicha respuesta está controlada por un estímulo anterior audible y la respuesta verbal reproduce el estímulo.

4.- La respuesta textual. El estímulo de control es un estímulo escrito y su respuesta verbal es funcionalmente el estímulo.

5.- La respuesta intraverbal. Existe la coincidencia del estímulo escrito ó representado, son variables de control, y es la propia conducta anterior del hablante.

6.- La audiencia. Es un estímulo anterior generalmente no verbal, que controla y selecciona las respuestas del hablante, es en realidad un estímulo antecedente que controla un estímulo discriminativo y que funciona como un estímulo discriminativo ó como una variable suplementaria.

Una vez visto lo anterior y cómo esta investigación se fundamenta principalmente en lo establecido por Skinner, en lo que respecta a la conducta verbal tactual y la conducta verbal ecoica, nos avocaremos más profundamente sobre ambos tópicos.

Cuando la conducta verbal está controlada por el ambiente encontramos tres elementos fundamentales que son contingentes entre si; el estímulo discriminativo , la respuesta y el refuerzo. Estas características es un rango común a las cinco operantes verbales controladas por el estímulo, pero aquellas a su vez se subdividen en dos categorías según los estímulos que las controlas, sean verbales en sí mismas ó no lo sean en abso-

luto.

Skinner coloca bajo el epígrafe de conducta verbal controlada por estímulos verbales a las repeticiones (echoics), textuales e intraverbales. Los otros dos tipos de operantes con variables ambientales y cuya importancia en el terreno de la conducta verbal, y están condicionados por estímulos usualmente no verbales.

1.- Se trata de la audiencia que controla de modo característico en gran número de respuestas, pues prácticamente toda conducta verbal está condicionada por una audiencia y específicamente de una clase de comportamiento que engloba y para el cual no existe un término que lo defina exactamente.

2.- Skinner se ve precisado a inventar otro neologismo y propone llamar tacto a esa operante que resulta del contacto con el mundo físico exterior que rodea al hablante; por lo tanto un tacto se define como aquella operante verbal cuyo antecedente inmediato es un elemento ambiental no motivacional ó estado situacional (estímulo discriminativo) que establece una correspondencia convencional con la respuesta verbal suscitada, posibilitando de este modo la presencia de un refuerzo contingente. De ello se difiere la importancia del contexto social, cultural, ambiental como mediador reforzador de la conducta verbal. La presencia de este contexto al que se conoce como comunidad de refuerzo, y es el que decide la existencia del tacto.

En el tacto aparece un tipo de comportamiento verbal en que nada es tributario del hablante todo depende de la comunidad reforzadora, que establece que ciertas respuestas verbales se correspondan con ciertas situaciones ambientales para que surja el refuerzo.

Así el tacto topográficamente descrito como una operante verbal cuya forma de respuesta vienen predeterminada por el objeto ó la propiedad de un objeto que actúa como estímulo discriminativo, aparece funcionalmente como una correlación de contingencia entre los tres términos (SD——RV——SR), con base en una convención establecida con la comunidad de refuerzo para prevenir cualquier eventualidad que pudiera poner en relación en estado motivacional particular del hablante y la forma ó probabilidad del refuerzo subsiguiente a la conducta, y si este proceso se sigue un discernimiento positivo, quiere decir que la comunidad mediadora ha dado un refuerzo diferencial para esa RV que se corresponde con ese SD y se habrá efectuado el tacto, porque la existencia de un tacto depende de que se de esa correspondencia convencionalmente acordada por la comunidad, sin la cual esta no emitirá el refuerzo esperado. Un ejemplo: es que el tacto más simple se produce cuando a un estímulo discriminativo (SD) le sigue determinada respuesta verbal (RV) unida a el por una relación de contingencia.

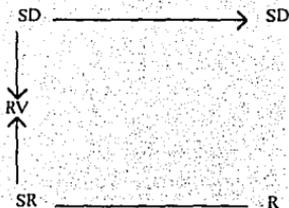
TACTO SD——RV

Así ante la visión de un libro, el hablante aprende a decir libro porque su comunidad lingüística es de habla castellana.

Las tres partes que forman el tacto de un hablante (el estímulo discriminativo, el discernimiento del mismo y la consecuente emisión de la respuesta verbal adecuada) constituyen a su vez el SD que precisa el mediador para reforzar el tacto.

HABLANTE

MEDIADOR



Los tactos a su vez necesitan de contingencia de refuerzos mayores que las otras conductas controladas por el estímulo; esto es así, porque el tacto es algo objetivo comunitario, colectivo rango que lo diferencia del mando.

Las respuestas de oyente ante un acto está influida obviamente por la correspondencia entre la forma de la respuesta y es estímulo de control dado que el oyente no está ante un hablante motivado por deprivación y circunstancias adversas. Saber que la conducta del tacto va dirigida a él. Por lo tanto la operante tacto funciona en beneficio del oyente.

Existe a su vez en los tactos algunas anomalías o errores. Los casos más frecuentes de errores en el tacto se producen cuando no hay exacta correspondencia entre SD y la RV. El tacto es una conversión y como tal precisa una correspondencia exacta, no puede haber discernimiento sin correspondencia exacta entre SD y la RV, el mediador ha de tener siempre presente esa correspondencia en el momento de reforzar, el mediador

debería ser siempre indiferente al estímulo discriminativo específico y las respuestas involucradas limitándose a dar refuerzos generalizados.

Un tacto será errónea ó cuando su RV este desviada, ya sea por tratarse de un falso tacto tomado por un mando encubierto, sea por la ambigüedad del estímulo discriminativo. Así mismo que una RV sea adversa para el mediador quién naturalmente no reforzara prescindiendo entonces de que existe buena correspondencia entre el estímulo y la respuesta. En ambos casos el problema es que el mediador es un ente pensante y con su propia historia pasada de refuerzo, por lo tanto su discriminación se basa únicamente en la RV dada por el hablante, puede sustituir el SD real por otro semejante a él, que le proporciona su propia experiencia. Dependerá más de si mismo que del tanto del hablante lo que redundará lógicamente en perjuicio de la integridad de este.

Otro error en el tacto del hablante, es la mentira, mentir es un proceso que desde la perspectiva operante sucede cuando se ha emitido una RV para la cual no existe SD. El estímulo existe pero no es adecuado ó a sido sustituido arbitrariamente por el hablante con el fin de engañar al mediador.

Un tacto anómalo es la utilización de viejas respuestas sacadas de la historia de refuerzo de otras combinaciones de S—R distintas para un estímulo discriminativo totalmente nuevo.

Un tanto prolongado ó extendido es cuando existe una transposición de funciones que tiene lugar en una conducta verbal de discernimiento. Dentro del tacto prolongado existen varios tipos y son: Metáfora, Comparación, Metonimia y Sinécdoque.

Metáfora. Si dos ó más objetos (estímulos) participan de cualidades comunes que afectan a la semejanza ó la contigüidad del significado de los mismos.

Comparación. El origen de una metáfora es siempre una comparación, pero ésta actúa en el plano lógico del lenguaje, estableciendo una correlación de realidades cuyo fruto es una imagen intelectual.

Metonimia. Cuando la relación se establece sobre la contigüidad de los estímulos discriminativos Se llaman también a la ampliación de sentido que consiste en nombrar un objeto por medio de un término que designa a otro objeto unido al primero por una relación constante.

Sinécdoco. Es una figura de extensión que establece una relación de contigüidad mediante una transferencia que se basa en una ampliación de sentido, es decir, es aquella conducta verbal que resulta de la agrupación de todos los estímulos discriminativos, los cuales acontecen al mismo tiempo, de forma que cuando una RV aparece reforzada en presencia de uno de ellos, los otros ejercen algún control, lo cual posibilitará la posterior emisión de esa misma RV en presencia de uno de ellos.

Ejemplo: DON QUIJOTE DE LA MANCHA.

Metáfora	-----	Eres mi Dulcinea
	RV	El Caballo de la triste figura
Comparación	-----	Eres peor que Don Quijote
	RV	Estás hecho un Sancho Panza

Metonimia ----- Debes leer a Cervantes
 RV La pluma de Cervantes es genial

Sinécdoque ----- Un libro de caballería (por Don
 RV Quijote)
 El escudero (por Sancho Panza)

Resumiendo: Nos encontramos con un proceso ondulatorio, por un lado el hablante tiene tendencia a generalizar y prolongar sus tautos dentro de unos márgenes estrechos y un vocabulario constreñido a ellos, pero por otra parte el oyente tiende a reforzar únicamente aquellas respuestas muy discriminadas y prefiere aquellos hablantes que tengan amplitud de vocabulario y usen con frecuencia las nominaciones concretas.

Dentro de unidades de análisis operante, propuesta por Skinner como elementos básicos para explicar todo el comportamiento humano, distinguiamos a lo que Skinner denomina como conductas Ecoicas, Textuales, e Intraverbales.

Podemos definir la conducta Ecoica o repetitiva como una operante verbal, cuya variable controlada es la conducta verbal de otro hablante, esta característica, (de ser un comportamiento verbal que responde a un estímulo verbal) subraya la principal diferencia respecto a las otras conductas antes analizadas.

La conducta ecoica es exclusiva del comportamiento verbal y por eso en ella tiene una importancia fundamental las propiedades acústicas de la RV, porque la esencia de la conducta ecoica consiste en reproducir el estímulo lo más fielmente posible, y para eso es imprescindible una percepción auditiva exacta; De ahí que se requiera el funcionamiento perfecto de los órganos de fonación, articulación y audición para que exista una

conducta repetitiva.

En el caso más simple, en el cual la conducta verbal está bajo el control de estímulos verbales, la respuesta genera una pauta de sonidos similares a las de los estímulos, por ejemplo: al escuchar el sonido barbudo, el hablante dice o repite barbudo.

Cuando la conducta verbal está bajo estímulos verbales, puede producirse un comportamiento de tipo ecoico, en el cual la RV emitida generará un sonido parecido al estímulo, estas variables que posibilitan el comportamiento ecoico proceden de mandos ó tactos hablados, es decir, toda conducta verbal de segundo grado (y las repeticiones lo son igual que las textuales y las intraverbales) debe ir necesariamente precedida en el tiempo por una conducta de orden (mando) ó de discernimiento (tactos) que son la base, junto con las variables de la audiencia de todo comportamiento humano, el origen de la mayor parte y la más importante del comportamiento verbal.

Skinner menciona que la conducta ecoica condiciona el diálogo, pues es un tipo de comportamiento verbal muy abundante en una conversación. Por lo tanto, cuando un hablante adopta el acento y la manera de decir de su interlocutor dentro del proceso comunicativo, y eso incluye también la imitación inconsciente del tono de voz y del estilo discursivo, al menos en determinadas palabras y giros verbales al comienzo de su turno correspondiente, está produciendo una conducta ecoica. Skinner considera a la ecoica como una conducta aprendida, ya que sólo se pueden repetir los ecoicos dentro de la comunidad verbal en la que el sujeto está inmerso. Ya que los ecoicos muestran conductas operantes, entonces es obvio que deben de estar condicionados, pues el condicionamiento es el único modo que tiene el hablante de aprender a realizar la conducta ecoica. La conducta imitativa no es innata, como todo comportamiento, exige aprendiza-

je previo para que se pueda llegar a desempeñar correctamente su función.

La relación de la conducta repetitiva con la educación y no sólo con el aprendizaje, es muy estrecha e intensa sobremana a la comunidad. Las razones de este interés radica en que la conducta ecoica es un instrumento útil para el aprendizaje, se podría considerar como un primer estadio repetitivo, memorizador para adquirir nuevos conocimientos que paulatinamente sería sustituido debería serlo, en una situación ideal que raras veces se da en la sociedad, por el tacto método superior, más intelectual perfecto e individualizado de aprendizaje.

Skinner nos dice que la operante ecoica va situando la RV bajo nuevas formas de estímulos controlados. Esta repetición ecoica es pues la base del aprendizaje escolar.

Un hablante A emite una RV condicionada por alguna variable primaria (RV) que puede ser la presencia de un caballo.



La respuesta A se convierte en un SD ecoico, para el oyente B, que a su vez podrá dar la RV Caballo. En este caso el sujeto B estará actuando como un hablante ecoico, pues se limita a reproducir lo que ha oído.

La conducta Ecoica se origina y se mantiene gracias a determinadas contingencias de refuerzo, y la semejanza formal que existe entre el estímulo y la respuesta es una de

tales contingencias que solo puede explicarse tomando como punto de referencia la integración del sujeto hablante en la comunidad reforzadora, único modo de que esta garantice el correcto aprendizaje ecolco.

En el niño el repertorio ecolco se establece por medio del reforzamiento educacional debido a que tal repertorio es útil para los padres, maestros y otras personas. El reforzamiento educacional se suple regularmente con la ayuda de mandos del tipo de X, donde el oyente, volviéndose hablante se reforza si su respuesta produce la pauta de sonido X.

La conducta ecolca se refuerza cuando se instala el estímulo y permite al hablante reaccionar ante el en otras formas. Si no han dado instrucciones complicadas a seguir, puede ser ventajoso repetir las ecolcamente, si se nos dice " di barbudo " para el hablante esto funciona como el estímulo verbal en la operante ecolca barbudo, cuando ésta es oída por el oyente, la respuesta del hablante refuerza el mando di barbudo, suponemos que el oyente está operando bajo circunstancias en las cuales es reforzante escuchar al hablante decir X cosa.

Existen dentro de la conducta ecolca diversos tipos y son:

Conducta Ecolca Fragmentaria. Se denomina asociaciones por sonido, que son aliteradas que riman ó que son similares en cualquier forma a la palabra estímulo.

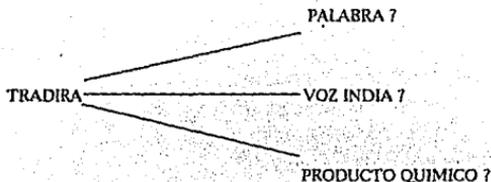
Conducta Autoeolca Fragmentaria. Se muestra en formas reduplicativas como troche y moche, al oro y al moro, a diestra y siniestra.

La conducta Ecolca Patológica se manifiesta en la ecolalia, en la cual un fragmento del

habla escuchado por el paciente se puede repetir muchas veces.

Diferencias entre el Tacto y el Ecoico.

La conducta Ecoica en ocasiones podría parecer un Tacto, pero se distingue por que si lo fuera su RV sería completamente distinta, por ejemplo: Tomemos una palabra tradira, esta palabra no quiere decir nada y un oyente de nuestra comunidad lingüística actuando como tacter dará distintas respuestas verbales.



Como Tacter nuestro oyente-hablante da una serie de posibles respuestas verbales de discernimiento. En cambio si nuestro oyente-hablante realiza una conducta ecoica su RV será la siguiente:

Tradirá ————— RV Tradirá.

La conducta que corresponde a la operante ecoica resultado de oír el Sd sólo de una RV. La conducta correspondiente a la operante tacto no se limita a repetir, sino que piensa en los significados de esta operante, es un proceso más avanzado y perfecto de conducta verbal.

Importancia de la Conducta Ecoica.

El Ecoico es la mejor operante mediadora, pues son los padres quienes sientan sus fundamentos cuando dicen " llama a mamá " porque el niño ha emitido antes este sonido, están reforzando esta conducta para que sea reproducida ecoicamente de nuevo.

Para Skinner el vocabulario del niño se desarrolla, cuando empieza a balbucear unidades muy pequeñas llamadas fonos y como estímulos, recibe morfemas o unidades mayores. El niño sigue repitiendo los fonemas que puede hasta llegar a aprender la palabra completa.

Ejemplo: decir Agua.

RV del Adulto: Agua.

RV del niño: Aa.

RV del adulto: Agua.

RV del niño: Au.

RV del adulto: Agua.

RV del niño: Aua.

RV del adulto: Agua

RV del niño: Agua.

Estas combinaciones Ecoicas que hacen los niños aparecen luego en todas las situaciones que contengan estos mismos sonidos, por lo tanto es un proceso de aprendizaje.

La conducta infantil está también bajo el control de la comunidad, que en su caso es

la familia.

Por lo tanto, los adultos también utilizan la conducta ecoica, pero no debemos olvidar que se trata de una operante primitiva y por tanto predominantemente infantil. Se puede decir, resumiendo que habrá una conducta ecoica cuando la emisión de la RV no precise tener delante el SD, mientras que la presencia de este sería fundamental para realizar una conducta tacto correcta, el niño puede repetir caballo sin saber que es un caballo, y esto último requiere la percepción visual del caballo (Tacto).

II.2 Marco Teórico

El enfoque conductual estudia el lenguaje observando los efectos y las causas de los actos verbales y buscando las relaciones funcionales que las rigen, todo esto, parte de una premisa fundamental, el lenguaje no es una entidad abstracta, si no una forma de comportamiento que como tal puede analizarse como se analizan otras formas de comportamiento. La conducta verbal se diferencia de otras conductas, se establece y se mantiene a través de otra persona que ha sido entrenada y que se desempeña como mediadora.

La explicación que da Skinner (1957), de la conducta verbal es la delineada para el Condicionamiento Operante " Se producirá la extinción de la respuesta condicionada si se interrumpe el refuerzo, así como se producirá una generalización de la respuesta a estímulos similares. Por otro lado, de los planteamientos teóricos de Skinner (1957), se han derivado una tecnología de rehabilitación en los últimos años se ha aplicado con éxito a la solución de diversos problemas de lenguaje, bajo esta tecnología es de primordial importancia la observación y el registro de la conducta verbal, la observación sistemática de los sonidos del lenguaje, de las palabras, frases y las oraciones que emite un sujeto, es condición necesaria para definir el problema. El registro debe ser riguroso a lo largo del tratamiento, por lo tanto la detección precisa del problema y el registro debe ser riguroso a lo largo del tratamiento y son especialmente importantes en relación a los programas verbales. La conducta verbal de cualquier manera, no solo es una conducta verbal, sino también la escrita, los gestos, las articulaciones y otros movimientos corporales. Bajo este marco de referencias se ha desarrollado gran cantidad de investigaciones por ejemplo:

Elbert, Dinnesen y Powell (1984), mencionan que el propósito de su estudio es obtener información en grupos de consonantes, de semiarticulación en 6 niños para ilustrar como ciertos factores influyen en la generalización sobre modelos de aprendizaje, estos modelos fueron explicados en términos de 3 factores: Información acerca del comportamiento de los niños acerca del sistema fonológico; La relación lingüística entre sonidos; y La interacción de la aplicación de estos factores con el objetivo del tratamiento. Para este estudio se utilizaron 3 pares de sujetos igualados en la línea base y grupo de modelos semiarticulados con una edad cronológica de 4.4 a 6.3 meses de edad; y una edad mental del Peabody Picture Vocabulary Test y sacados al azar, un sujeto de cada par fue entrenado para producir 3 detenciones mas un grupo fluido usando un contraste o par mínimo específicamente BU contra BLU. El otro sujeto de cada par fue entrenado para producir 3 fricativos mas un grupo fluido FI contra FRI, usando un procedimiento idéntico al del tratamiento, se uso una línea base múltiple a la cual los sujetos fueron designados experimentales para el tratamiento. El programa del tratamiento consistió de 3 fases: 1era. Fase. Se presentó un modelo verbal y un estímulo visual en forma de 2 tarjetas con dibujos ilustrando el objetivo y contrastando las palabras, los sujetos imitar los modelos experimentales de los dos objetivos de palabras. Un programa de reforzamiento continuo fue usado durante 3 periodos por lo menos de 18 a 20 ensayos que fueron complementados; 2da. Fase. Los estímulo presentados en la fase 2 fueron idénticos a la fase 1, pero el reforzador catalogado fue combinado par RV3 de manera que fueron reforzados; y 3era. Fase. Fueron complementados por lo menos 18/20 ensayos correctos. El experimentador presentó las tarjetas con dibujos para los 2 objetivos de palabras y el sujeto tuvo que producir el sonido para cada uno correctamente sin la ayuda de un modelo. La Generalización fue medida en los sujetos en 60 palabras imitando, explorando las tareas compuestas de 30 detenciones mas reactivos de fluidos y 30 fricativos mas reactivos de fluidos. Los resultados del tratamiento son especificados para cada sujeto basándose en 3 hipótesis desarrolladas

por Dinnsen y Elbert (1984), las cuales son: Información acerca de el único conocimiento de los niños acerca de sus sistemas fonológicos; La relación lingüística entre sonidos; y La interacción de esos factores con el objetivo tratamiento. Todo el proyecto fue real para el tratamiento observado y la generalización de resultados para todos los sujetos, 2 diferentes modelos de aprendizaje surgieron mostrando generalización; primeramente para detenciones mas grupo fluido con una amplia magnitud diferente entre las dos categorías

Así mismo Orlansky y Bonvillian (1984), realizaron un estudio longitudinal en la adquisición de los signos de lenguaje, el léxico de los signos del lenguaje de los niños estuvo examinado por el porcentaje de los signos icónicos tempranos, en los campos de desarrollo del vocabulario, se utilizaron 13 sujetos, 5 niños y 8 niñas con edades entre 4 y 10 meses de edad, aparentemente con audición normal a excepción de un niño, el cual estuvo reportado por sus padres de tener dado bilateral congénito con audición baja. En la adquisición de los signos del lenguaje se empezó a emplear predominantemente en la conversación entre los padres. Los padres anotaban diariamente y recordaban a los glosarios en inglés de cada reorganización del signo producido por su hijo, empezando desde un murmullo. Los investigadores visitaron a los niños y a sus padres en sus hogares, visita de una hora, usaron videos de 5 minutos con juegos estructurados hechos para cada niño, para determinar los signos icónicos en el léxico temprano de los niños, la clasificación fue hecha de su vocabulario en base a diferentes campos, a su vez los primeros 10 signos de cada signo del vocabulario fue clasificado independientemente de 3 observaciones: Signos Icónicos. Son claramente aparecidos en los objetos, en la acción o características que los niños presentan y están asociados con una amplia referencia en orígenes de pantomima y/o de imitación; Signos Metonymic. Representaban la imitación o las características inesperadas de referencia y que no podrían estar mas claramente observados; y Signos Arbitrarios. No existe una discrimi-

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

nación por ejemplo; entre, corbata y atar. Los resultados en los 10 reactivos de vocabulario de la A.S.L. Se obtuvo una media de 13.2 meses, la cual tuvo un balance significativo $\pm (2) = 2.78$; $p < .01$. Aproximadamente uno de los 3 signos cayeron de las 3 categorías de los 627 signos, los sujetos produjeron 221 (35.2%), fue clasificado como icónicos, como metonymic 190 (30.2%), y 216 (34.4) como arbitrario. El lenguaje natural de entrada varía considerablemente, ya que ellos utilizaban el manual de lenguaje como una modalidad en la comunicación primaria durante el periodo de adquisición temprana del lenguaje, durante este periodo los sujetos progresaron, ya sea existiendo o limitando su complejo léxico de signos de lenguaje por múltiples signos en frases, escribiendo anécdotas mediante el vocabulario que los niños obtuvieron. Los resultados sugieren que el papel de la iconicidad en la temprana adquisición de los signos del lenguaje no fueron importantes como previamente se había supuesto por algunos observadores.

Ahora bien, Romsy y Ruder (1984), realizaron un estudio diseñado para comparar los efectos del habla y los signos de la estimulación durante el entrenamiento de comprensión, en el aprendizaje del lenguaje oral y la generalización de la acción, lo realizaron con 10 niños con Síndrome de Down que sirvieron como sujetos, con un rango de edad de 3.11 a 7.11, con una media de 5.7 y una s.d =14.94, estos niños recibieron un estado temprano y una concurrente comprensión en el tratamiento en el habla, y en los signos del habla todos los niños son escogidos en la suposición de que tales niños puedan producir acción mas combinación de objetos, la media lengua es determinada para cada sujeto de una muestra del lenguaje que consista en un término de 100 ocurrencias que tenga el niño en su casa y en el salen de clases, este estudio envuelve el dominio y el seguimiento de las tareas bajo el siguiente criterio: No deberían tener historia de deterioro visual, parálisis, ya que puede deteriorar la habilidad y el dominio en el seguimiento; Audición bilateral normal, la que se demuestra por medio de una

pantalla con audiocassette, administrada durante 3 meses; Dominio y seguimiento en la habilidad dentro de un contexto como es demostrado por un 100 % de ocurrencias; y Comprensión de una pregunta como determinación de 100% de ocurrencias sobre 10 ensayos de tareas, de las cuales se requiere que el niño produzca un apropiado conocimiento del verbo. De los 10 niños, 7 tomaron ensayos alcanzando un criterio en la condición de los signos del habla, esto es, en la conducción del habla, la media de los ensayos en el criterio, El criterio para cada objeto es que ocurra en un 100 % el ítem acabando las 3 sesiones consecutivas. Ahora bien, las 2 tareas fueron utilizadas para asegurar que el niño no use acción más objeto en el lenguaje relaciona, midiendo su habla espontánea, los niños en este estudio tienen una preferencia para el habla en su edad cronológica, historia educacional, medio ambiente lingüístico y habilidad. En este estudio, sin embargo el niño primero tiene que aprender las medidas de los nuevos reactivos del vocabulario.

De igual forma Chapman, Prelock y Rowan (1985), investigaron sobre la facilitación de la combinación de palabras en la estructura directa del discurso en niños con deterioro de lenguaje, y dicen que la influencia de un adulto en un niño, en cuanto a la estructura de su discurso es importante, así como en la producción temprana de combinaciones de palabras en niños con deterioro de lenguaje. Los sujetos utilizados en este estudio fueron, 10 niños con un rango de edad 2.8 a 3.4 años, sus datos estaban basados sobre la muestra inicial del lenguaje y en reportes hechos a los padres de los niños, todas las palabras simples, así como las producciones, en cuanto a la expresión en el vocabulario, el cual tiene un rango de 25 a 60 palabras; cada niño es observado en casa, para sacar una muestra del lenguaje inicial, la realizaron 3 investigadores que interactuaron el niño, y las transcripción de las ocurrencias hacen notas relevantes concernientes al contexto, ya sea lingüístico no lingüístico; el rango del muestreo del lenguaje va de 108 a 311 palabras inteligibles, interpretadas y que ocurren no de forma

imitada. En el pre-test cuando se presenta cada estímulo de la tarjeta con pinturas, son un intento que no es hecho directamente hacia la función del niño, después permite un tiempo para responder y de nuevo permite un tiempo al niño para responder, el experimentador hace una pregunta designada a evocar el segundo nombre de la construcción. Cada presentación del estímulo también envuelve una pronta proporción de series verbales proporcionadas por el experimentador, después de la presentación del estímulo se le deja al niño un tiempo para responder, si el niño produce una palabra simple, por otra que el primer nombre de la construcción no responde, el experimentador puntea referente al primer nombre. En el Post-test, se les administro los 24 reactivos, las producciones envuelven mas que una simple palabra, sin la intervención adulta, y las ocurrencias son consideradas a hacer producciones de palabras múltiples, la sola excepción de la ocurrencia, funciona como una palabra simple por ejemplo: "HIELO" para la investigación tales respuestas son consideradas como producciones de palabras no múltiples y son identificadas. Los resultados revelan una significativa diferencia entre los puntos del Pre y Post-test de los niños del grupo, $t = p < .05$, la interpolaridad de los puntos medios es de 1.5 y 9.0 sobre el post y pre-test.

Por otro lado, Bryan, Donahue y Pearland, Herzog (1984), enfocaron su estudio sobre las interacciones entre madres y niños incapacitados y no incapacitados durante el problema de resolver tareas, los sujetos son estudiantes de 1ero. y 6to. grado de primaria, y sus madres son de clase media, los niños son etiquetados como incapacitados para aprender, con dificultad para leer, atención premiada y / o habilidad en el seguimiento directo, en cuanto a características asociadas con la incapacidad en el aprendizaje. Las madres mencionan el desarrollo de los mismos y sus interacciones son grabadas para su análisis posterior por medio de videograbaciones, los niños discuten una lista que consta de 15 reactivos y los resultados de estos estudios proporcionan algunas evidencias a las madres de ambos niños empleando amortiguadores en la con-

versaciones, cuando los niños necesitaban de un menor soporte maternal al ejecutar las frases, las madres de estos niños estaban en desacuerdo con las opiniones y se dedicaban menos a la conversación en casa.

De igual manera Konstantareas M. Mary (1985), nos dice que algunos niños con deterioro de lenguaje dependen de factores como las proposiciones y pronombres que están principalmente ausentes para su pronunciación. Se eligieron 14 niños al azar con deterioro en la comunicación con varios grados de comunicación y con deterioro cognitivo, de 5 test que se utilizaron se escogieron 6 pronombres y 6 preposiciones de las cuales se dividieron y se hicieron 2 listas A y B, tan similares como sea posible, 3 preposiciones y 3 pronombres, en las tarjetas de cartón fueron redactadas para una escena que podría estar descrita en forma de una oración significativa, antes del entrenamiento se hizo una preevaluación de 12 oraciones para determinar algunos conocimientos en las funciones, los ensayos fueron en base a 3 pasos: 1er. Paso. El experimentador preguntaba la oración en orden correcto y con todas las palabras presentes, si el niño contesta incorrecto, incompleto o distorsionado se implantaría en siguiente paso; 2do. Paso. El signo y el habla están condicionados a que el experimentador hará una pausa escribiendo la función equivalente, diciendo la palabra correcta, si el niño omite la función y no repite el resto de la función se pasar al 3er paso; y 3er. Paso. El experimentador presenta su oración completa en forma hablada, al cuarto día, después de las 12 oraciones que fueron entrenadas de esta manera, las revocadas eran idénticas al pre-test con excepción de que si un niño no producía la oración espontáneamente se incluiría la función inadecuada para repetir el segundo paso. Los resultados en el porcentaje aumentaron entre las 2 tasas en 99% para ambas respuestas espontáneas y revocadas, separadamente fue analizada la ejecución para cada dato con respecto a ambas funciones y lo producido a media lengua, la producción espontánea en número total de las funciones fue mas grande para las preposiciones que para los pronombres $F = 1.13 =$

32.5 p < .0001.

Norris, Harden y Bell. (1980), realizaron un estudio en el cual se reportó las diferencias en los acuerdos entre 4 experimentados oyentes, quienes se encargaron de analizar las habilidades en la articulación de 97 niños de 4 y 5 años de 57 recibieron terapia de articulación, ya sea en una escuela primaria o de una clínica del habla, los promedios en cuanto a su edad no son mas que de un año hacia bajo de su edad, cada niño repite una lista de 47 palabras simples sacadas de el Fisher Logamen Test Articulation Competence, en el cual se presentan los sonidos mas comunes de las consonantes pre y post-vocálicas, las palabras simples son seguidas por una muestra de 38 frases de 2 a 4 palabras y las oraciones contienen los mismos sonidos del habla, los oyentes reciben por su parte un adiestramiento en cuanto a la descripción fonética del nivel menor de graduación, 3 sesiones de adiestramiento son conducidos para asegurar de que el oyente y/o niveles de acuerdos, en los cuales los oyentes son cuestionados a hacer una segunda evaluación. De las respuestas proporcionadas por los primeros 12 sujetos, después de un lapso de 5 semanas se hace una comparación de reactivo para reactivo para un mismo acuerdo y se complementan. Los resultados de sus evaluaciones de la muestra son grabadas en una cinta y la muestra del habla del niño es cuantificada y las variaciones de los juicios son discutidos y obtenidos para cada uno de los sujetos. El porcentaje de un mismo acuerdo de error va de un rango de 82% a 97%, sin embargo los oyentes en este estudio mantiene un nivel de acuerdo satisfactorio para la identificación del error cuando los juicios son promediados al término de todos fonemas en el test.

Ahora bien, Lawrence y Miller (1980), nos mencionan en su estudio la examinación de las funciones que sirven para la asimilación y la reducción de las consonantes en el habla en permitir que el niño produzca sus palabras de una manera fácil y así evitar el

tener dificultad en las consonantes, la asimilación en las consonantes es considerada a ser operativa solo si ahí no hay evidencia al observar las consonantes reponiendo y reflejando un contexto libre en la sustitución de procesos. En la reduplicación, es el permitir a los niños producir palabras multisilábicas en un tiempo en el cual el niño todavía no es capaz de manejar la estructura de la sílaba en una forma adulta de la palabra, además la reduplicación se considera ser operativa cuando cada sílaba es de una producción multisilábica conteniendo la misma consonante y vocal (total de reduplicación) o si la reduplicación de la sílaba contiene la misma consonante pero la vocal es (i) o (a). Se utilizaron 8 niños solamente con edades de 8, 8.4 y 10 años, se les aplica el sub-test de habilidad verbal de la escala de lenguaje preescolar, ninguno es diagnosticado como retardado mental, la muestra, tiene lugar en un cuarto en donde se conduce todas las terapias de los niños, durante la muestra del niño, el a su vez interactúa y se familiariza con los juguetes y con los objetos que son llevados específicamente dentro del cuarto para la sesión de la muestra, la muestra es analizada de acuerdo a 2 procesos fonológicos descritos anteriormente, los porcentajes para la asimilación fueron de 86 % y de 92 %, para la reduplicación fueron de 100% y de 91%. Concluyeron, que ciertas direcciones para una terapia enfocada en la fonológica. De acuerdo a la investigación de Blount, Dahquist, Baer y Wuori (1984), quienes realizaron una investigación en niños de 4 a 14 años de edad, se puede utilizar un diseño de línea base múltiple como medio para evaluar y como medio para controlar la conducta de los niños.

Prosiguiendo en lo referente al vocabulario del niño, Cottrell, Montague, Farb y Throne (1980), describen un programa de entrenamiento en el cual, el procedimiento operante fue usado para mejorar identificación y la definición de palabras seleccionadas del vocabulario de 3 niños con retardo mental; en el programa de entrenamiento, el vocabulario fue tratado como una conducta operante designada para la modificación

en el procedimiento empleado. Se trabajó la ejecución del vocabulario en condicionamiento operante, pero las respuestas fueron consecuencias del reforzamiento (Skinner 1938). Las tareas seleccionadas fueron operacionalmente entrenadas y medidas en un período de 13 semanas, 2 sesiones en un día, 3 días por semana, cada una de las sesiones fue de 30 minutos, fueron 13 sesiones totales, la ejecución fue la identificación de una pintura, representado una palabra común del vocabulario y la definición de la palabra. El reforzador utilizado fue contingente en respuestas correctas o sucesivas a las respuestas correctas. Para alcanzar esas respuestas del procedimiento del condicionamiento operante estándar, se incluyeron modelos, instigadores desvanecimientos y encadenamientos, el reforzamiento fue modificado para cada palabra, de cada ejecución de las tareas. El criterio para cada tarea fue de 80% de respuestas correctas a través de 3 sesiones consecutivas, después de alcanzar el criterio, el entrenamiento fue introducido para las próximas palabras. Los resultados en la autentificación, las respuestas fueron de 90% y en la autentificación de las respuestas correctas fueron de 80%. Ahora bien "La enseñanza o el proceso de entrenamiento consiste en moldear la conducta al reforzar cualquier cambio que se produzca en la dirección deseada y extinguir (al no reforzar) cualquier cambio que produzca la dirección no deseada, ya que las conductas que en un principio se producen al azar, ya pueden ser reforzadas selectivamente pueden moldear cualquier conducta deseada " (Skinner 1959).

Y finalmente Warren, Mc Quarter y Rogers. (1984), realizaron su investigación sobre los efectos de los mandos y modelos sobre el habla insensible de los niños preescolares con deterioro del lenguaje, nos dicen que los efectos de el uso sistemático de mandos si/no de preguntas o instrucciones a verbalizar, modelos de pronta limitación y eventos consecuentemente específicos en la producción verbal de la conducta de 3 niños desinteresados, aislados y con deterioro en el lenguaje son investigados en una línea base múltiple designados dentro de un salón de clases en un período de juego

libre, siguiendo la conducción en la intervención de la lengua, los 3 sujetos exhibidos muestran pocas razones de producción verbal en su conducta, su habla es inteligible y no da evidencia desde deterioro auditivo y / o retardo mental, los niños con retardo en el lenguaje recibe un entrenamiento uno a uno durante 2 minutos, hay 3 tiempos en un periodo de 45 minutos, cada sujeto es observado por periodos de 45 minutos a las respuestas correctas. La observación en la línea base es avisada en el primer juego libre, aunque los 2 juegos fueron idénticos en apoyo y actividades, las observaciones se grabaron por medio de una codificación de símbolos, las respuestas también fueron grabadas, las cuales proporcionaron un índice de respuestas verbales, la línea base múltiple es a través del cual los designados fueron al azar, las observaciones hechas en la línea base durante el juego libre, en total fueron 9 y no recibieron instrucción alguna. Los resultados en el tratamiento se incremento en las verbalizaciones totales y en la iniciación en el habla no obligatorio hacia los sujetos en un segundo ambiente libre (generalización), se incrementó los totales de la verbalización total de los maestros y las preguntas son altas en este ambiente. Ahora bien, los porcentajes de las verbalizaciones del niño conseguidas y la razón de los mandos y modelos son incrementados durante el 1er juego libre y retenido relativamente constante en la intervención B1 y B2. Las interacciones a verbalizar y los modelos son generalmente decrecientes a nivel de línea base durante el programa de mantenimiento de la condición, mientras que la cuestión No / Si / No se incrementa mas alta de la línea base y del nivel de la intervención.

CAPITULO III

Metodología

A) PROBLEMA:

Cuales son los efectos en la aplicación de dos programas de intervención sobre las conductas verbales ecoicas y verbales tactualas en niños atípicos .

B) OBJETIVOS:

Objetivo General:

Identificar los efectos de la aplicación de intervenciones

sobre las conductas verbales ecoicas y verbales tactualas en niños atípicos

Objetivos Específicos:

1) Evaluación de la línea base en la aplicación de un programa de conducta verbal ecoica en niños atípicos.

2) Evaluación de la línea base en la aplicación de un programa de conducta verbal tactual en niños atípicos.

3) Enseñar al niño atípico a repetir verbalmente palabras presentadas en forma Ecoica.

4) Enseñar al niño atípico a repetir verbalmente una palabra presentada en forma tactual.

5) Identificar si la secuencia en los programas sobre las conductas verbal ecoica-verbal tactual que tiene un mayor efecto sobre la adquisición de conductas verbales en niños atípicos.

6) Identificar si la secuencia en los programas sobre las conductas verbal tactual-verbal ecoica tiene mayor efecto sobre la adquisición de conducta verbal en niños verbal en niños atípicos.

7) Identificar cual de las dos secuencias, verbal ecoica verbal tactual, verbal tactual-verbal ecoica tiene mayor efecto sobre la ejecución en la adquisición de conducta verbal en niños atípicos.

C) HIPOTESIS

C 1) Hipótesis de Trabajo

Ht (1) Si se aplica un programa de conducta verbal ecoica, entonces se incrementan los efectos sobre la adquisición de conducta verbal en niños atípicos.

Ht (2) Si se aplica un programa de conducta verbal tactual, entonces se incrementan los efectos sobre la adquisición de conducta verbal en niños atípicos.

Ht (3) Si se aplica la secuencia de los programas de intervención sobre la conducta verbal ecoica-verbal tactual, entonces se incrementarán los efectos en la adquisición de conducta verbal en niños atípicos.

Ht (4) Si se aplica la secuencia de los programas de intervención sobre la conducta verbal tactual-verbal ecoica, entonces se incrementarán los efectos en la adquisición de conducta verbal en niños atípicos.

Ht (5) Si se aplicaran las dos secuencias en los programas de intervención en sujetos diferentes sobre las conductas verbal ecoica - verbal tactual, verbal tactual - verbal ecoica, entonces una de ellas tendrá mayor efecto sobre la ejecución sobre la adquisición de conducta verbal en niños atípicos.

D) DEFINICION DE TERMINOS

D1) Definición Teórica

Adquisición "(Raíz de Teorías Conductistas) El lenguaje de la lengua será un proceso de imitación de los adultos por el niño, ó del refuerzo de su conducta lingüística motivada por la aproximación ó desaprobación de los mayores ante las emisiones del niño." (Diccionario Enciclopédico Salvat , tomo I,1985. p.p. 45).

Conducta Verbal Ecoica :

" Es la conducta que esta bajo el control de estímulos verbales y la respuesta genera una pauta de sonidos similar a la de los estímulos " (Skinner, 1981, p. p. 60).

Conducta Verbal Tactual:

“ Es una operante verbal en la que una respuesta de forma determinada se evoca (o al menos se fortalece) por un objeto o evento particular o por una propiedad de un objeto o evento “ (Skinner, 1981, p. p. 96) “

Niños Atípicos.

En la presente investigación y “ Desde un punto de vista conductual el retardo debe conceptualizarse como un problema funcional “ (Bijou. 1963). Así “ El retardo o la atipicidad es una desaceleración del desarrollo de un individuo, comparado con la norma del grupo al que pertenece. El grado de retardo solo nos indica la diferencia, el desarrollo, y probablemente la generalidad de los comportamientos afectados “. (Emilio Ribes I. 1984, p. p. 250

D2) Definiciones Operacionales.

Adquisición de conducta verbal:

Se entenderá que una conducta verbal ecoica o tactual ha sido imitada cuando la ejecución de la misma rebase el 80% de su frecuencia de ocurrencia en tres sesiones consecutivas.

Conducta Verbal Ecoica:

Se entenderá por conducta verbal ecoica, aquella respuesta de sonido similar o igual

al estímulo presentado por el entrenador y que ocurra en un intervalo no mayor de 5 segundos después de presentado el estímulo.

Conducta Verbal Tactual:

Se entenderá por conducta verbal tactual a la respuesta que de el sujeto de manera verbal ante el estímulo presentado en forma gráfica, que lo nombra, cuya ocurrencia sea en un lapso no mayor de 5 segundos después de presentado el estímulo.

E) CARACTERISTICAS DE LA POBLACION Y MUESTRA.

La población para el presente estudio estará integrada por los alumnos que asisten al Centro de Educación Especial y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle de México, Plantel Tlalpan, la cual está integrada por 109 niños con requerimiento de educación especial, Tal población incluye sujetos con diferentes diagnósticos que van desde Alteraciones genéticas (Síndrome de Down), alteraciones funcionales y anatómicas (daño cerebral y parálisis cerebrales), Alteraciones emocionales (fobia escolar y berrinches) Alteraciones múltiples (psicosis infantil y autismo) y Alteraciones de rendimiento académico. La muestra que se elige para la siguiente investigación será de 8 sujetos tomados al azar de una población total de 109 niños con requerimiento de Educación Especial, estos 8 sujetos se subdividen en 2 grupos. Los niños tendrán que estar entre un rango de edad que va de 4 a 10 años que serán 4 niñas y 4 niños, y que todos requiera de Educación Especial, con un nivel socioeconómico medio-baja.

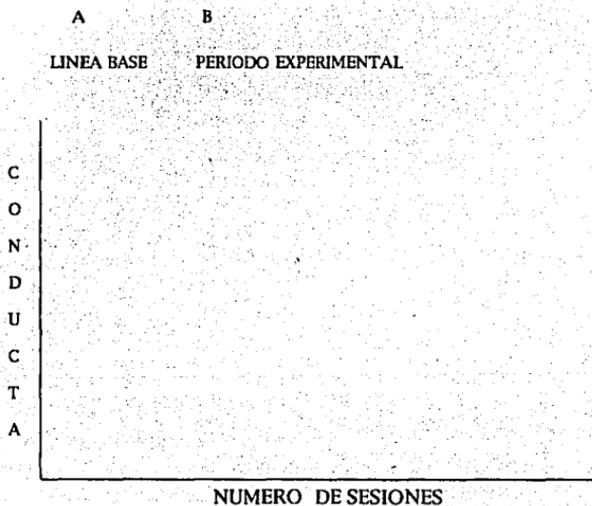
F) DEFINICION DE PERSONAL:

Alumnos de la carrera de Psicología de 5 y 6 to semestre de la Universidad del Valle de México y que realizaran sus prácticas profesionales, serán entrenados previamente en la comprensión y el manejo del programa, siendo utilizado el

criterio de 80% de la ejecución del programa.

G) DISEÑO DE INVESTIGACION

El diseño de investigación para la presente investigación será Diseño AB.



Un diseño experimental A B incluyen un periodo de Línea base (A) y un periodo experimental en el que se manipula la variable independiente (B)

Un nivel A corresponde a una clase de respuestas estables y sensibles, en la cual se puede obtener mediante un procedimiento meramente observacional (como en el trabajo de Christophersen y colaboradores (1972) o por medio de un proceso manipulativo Hemme y colaboradores (1970). Generalmente después de un periodo de transición, se obtiene un cambio conductual estable y sensible a la fase (B)

No se considera deseable, necesario o posible hacer una revisión (volver a la Línea base original) en el proceso estudiados.

Los cambios de conducta registrados durante un determinado periodo de tiempo son eficazmente representados por una gráfica

H) VARIABLES

Variable Dependiente:

Incrementar la conducta verbal tactual y verbal ecolca del niño.

Variabes Independiente:

Programas de Entrenamiento

Reforzadores: Social, Tiempo Fuera Parcial

Variable Control:

Edad, sexo, nivel socioeconómico, repertorio de lenguaje del niño con requerimiento de educación especial y los entrenadores.

Condiciones Experimentales o Ambientales:

La presente investigación se llevará a cabo en el Centro de Educación y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle de México, Plantel Tlalpan en México D.F., en los cubículos con espejo de visión unidireccional y con sistema de audio del

mismo centro, cada cubículo mide 2.30 mts. por 1.50 mts. aproximadamente, donde se localizará una mesa con 2 sillas, material de trabajo, una puerta, alumbrado y ventilado.

1) PROCEDIMIENTO:

1) Se seleccionará a un grupo de sujetos que presenten conducta verbal y que hayan cubierto programas de repertorio básico (atención, discriminación, imitación y seguimiento de instrucciones,), repertorio verbal de acuerdo a los programas que se establecen en el Centro de Educación Especial y Desarrollo Humano.

2) A este grupo de sujetos se les presentará la totalidad de las láminas (100) y se eliminarán aquellas que sea expuestas a los sujetos, provoquen la respuesta tactual y / o ecolca en un porcentaje mayor al 10% de respuestas correctas.

3) De igual manera se omitirán de la muestra aquellos sujetos que cubran el criterio previamente establecidos, en el apartado correspondiente a características o definición de los sujetos.

4) Se entrenará a un grupo de alumnos en práctica profesional, como entrenadores y registradores para llevar a cabo presente investigación y conducta verbal tactual para que sean leídos posteriormente, se someterán a un desempeño de papeles y a un examen sobre el contenido de cada uno de los programas, siendo esta evaluación y desempeño de papeles por separado para cada uno de los programas.

5) Si, en el examen de reconocimiento o en la lista de objetivos de cada una de las actividades de cada uno de los programas, los estudiantes en práctica profesional los alumnos no cubre al menos un 85 % de la ejecución no se procederá al inicio de la investigación y se realizará una aclaración y/o retroalimentación para un desempeño mas adecuado hasta cubrir este 85% de ejecución.

6) Una vez cubierto el 85% de la ejecución en el examen de conocimientos y en la lista de objetivos de las actividades de cada uno de los programas, se procederá llevar a cabo la presente investigación

7) Diariamente se llevará a cabo una sesión de entrenamiento en los programas de conducta verbal ecológica y conducta verbal tactual.

8) Al finalizar las sesiones de entrenamiento se solicitarán hojas de registro y se obtendrán por parte de los experimentadores la confiabilidad de los datos. Esta confiabilidad no ser informada a los observadores o registradores.

9) Cuando se haya cubierto un porcentaje mayor al 95% de respuestas correctas ante cada reactivo en cada uno de los programas durante 3 sesiones consecutivas se cambiará de programa.

J) INSTRUMENTOS Y MATERIAL.

Los Instrumentos que se utilizarán para la presente investigación constarán de dos programas de conducta verbal, además una lista de 100 palabras, tomadas del repertorio verbal de los niños atípicos del Centro de Educación Especial, y también 100 láminas de 20 x 20 cm., que representen la palabra elegida. Uno de los programas será de conducta verbal ecoica, y otro de conducta verbal tactual, cada uno cuenta con objetivos, escenario, fase de entrenamiento, hoja de registro, reforzadores de ensayo, materiales, confiabilidad y un procedimiento a seguir. Se realizará una lista de palabras que se seleccionarán previamente y que corresponderán a cada lámina que será elegida de acuerdo al repertorio verbal de los niños atípicos del Centro de Educación Especial. Las láminas a su vez serán realizadas en cartón de 20 x 20 cm. en color blanco con un contorno negro que realce las figuras, para que el niño al verlas, las identifique y conozca el nombre de cada gráfica mostrada.

K) RESULTADOS:

Los resultados que se obtuvieron al concluir el procedimiento a seguir de cada programa de la presente investigación se mostraron por medio de gráficas en polígonos de frecuencia, utilizando para ello el porcentaje de las respuestas correctas y el porcentaje de las respuestas incorrectas, para cada uno de los sujetos, en cada uno de los programas.

Se presentaron también gráficas que compararon gráficas que comparen a un sujeto en los dos programas y a los grupos de sujetos en cada uno de los programas y en ambos programas. Se obtuvieron las medias para cada uno de los sujetos, para cada uno de los grupos, y para cada uno de los programas. Se concluyó en función a las diferencias presentadas para cada una de las condiciones experimentales a las que fueron sometidos los grupos.

CAPITULO IV

IV.1 Resultados

Los resultados a los que se llegaron al finalizar las ocho sesiones son los siguientes: Sujeto 1, Su Línea Base fue del 0.00% tanto en la Conducta Verbal Ecoica como en la Conducta Verbal Tactual (ver tabla 1, 2 y gráfica del sujeto). La Conducta Tactual muestra una media de 66.87% en tanto que la Conducta Ecoica muestra una media del 36.37% con una diferencia entre ambas medias de 30.50%. El Porcentaje de ejecución para la Conducta Tactual muestra a través de su curva de distribución una gran inestabilidad al menos en las primeras 4 sesiones, siendo a partir de ésta donde se puede observar una línea con mas estabilidad para cada sesión, esto es de la 4a. a la 5a., de la 5a. a la 6a., de la 6a. a la 7a. y de la 7a. a la 8a. sesión.

La curva de distribución Ecoica muestra mayor inestabilidad que la de conducta Tactual, ya que de la 1a. a la 4a. sesión son similares, solo difieren en puntaje, en tanto que a partir de la 5a. sesión su curva de ejecuciones descendente entre las sesiones 4a. a 5a. y de 5a. a 6a. con un aplanamiento de la 6a. a la 7a. sesión mostrando de nuevo una nueva curva de ejecución ascendente en la 8a. y que alcanza como nivel máximo el 43 %. El Puntaje del porcentaje en la conducta Tactual (88 %) y su media (66%) sobrepasan el 50% general y al porcentaje en la conducta Ecoica solo alcanza el 43%. La Línea de Ejecución de la conducta Tactual y la conducta Ecoica, es simétrica y similar de la 1a. a la 4a. y de la 6a. a la 8a. sesión y no son simétricas de la 4a. a la 5a. y de la 5a. a la 6a. El porcentaje de la conducta Ecoica, solo en la 2a. sesión alcanza la media de la conducta Tactual. La línea de ejecución de la conducta Ecoica, solo en la 2a. sesión y en la 4a. logra sobrepasar el 50% general. La línea de ejecución de la conducta Tactual presenta una elevación paralela a la conducta Ecoica. La media de la conducta Tactual, y la conducta Ecoica presentan una curva de ejecución progresivamente exagerada para las sesiones 2a. y 8a., muestran a la vez simetría en todas las sesiones. La diferencia

entre el porcentaje de ejecución de la conducta Tactual con la conducta Ecoica fue al finalizar la 8a. sesión del 45%. Alcanza una media acumulada en la 8a. sesión para la conducta Tactual del 66.86% y una media acumulada para la conducta Ecoica de 36.37%

Para Sujeto 2. Su Línea Base fue del 0.00% tanto en la Conducta Verbal Ecoica como en la Conducta Verbal Tactual (ver tabla 1, 2 y gráfica del sujeto). En la conducta tactual muestra una media del 34% en tanto que la conducta Ecoica muestra una media del 15.6%, dando como resultado una diferencia entre ambas medias del 18.40%. El porcentaje de ejecución para la conducta Tactual muestra a través de su curva de distribución una inestabilidad en todas sus sesiones aunque siempre tiende a elevarse, El porcentaje de ejecución para la conducta Ecoica a través de su curva de distribución una inestabilidad al menos entre las sesiones de la 3a. a la 4a., de la 4a. a la 5a. y de la 5a. a la 6a. sesión. El porcentaje de ejecución en la conducta Tactual se eleva exageradamente de la 1a. a la 2a sesión, de la 3a. a la 4a. y de la 5a. a la 6a. sesión. La línea de ejecución de la conducta Tactual y de la conducta Ecoica, son paralelas y similares de la 1a a la 3a. sesión difiriendo de la 4a. a la 6a. sesión Para la conducta Ecoica, cada sesión se puede observar una gran estabilidad entre las sesiones 1a. y 3a., para la 4a. sesión muestra una curva de ejecución descendente, en la 5a. muestra una curva de ejecución ascendente y finalmente en la 6a. muestra de nuevo una curva de ejecución descendente que alcanza para la sesión 6a. un 22% quedando así abajo del 50% general y de la media para la conducta Tactual. El porcentaje alcanzado en la conducta Tactual en las sesiones 4a. 5a. y 6a. sobrepasan al 50% general. Amabas líneas de ejecución (Tactual y Ecoica), en relación a sus medias muestran una estabilidad y al no declinar significa una estabilidad en su ejecución. La media de la conducta Tactual muestra una curva de ejecución progresivamente exagerada para las sesiones 2a. y 6a., en tanto que en la conducta Ecoica muestra una curva de ejecución en la 2a., 4a. y 6a. sesión exageradamente y progresivamente elevada mostrando un aplanamiento entre

la 4a. y 5a sesión. Las conductas son simétricas, tanto en Tactual como en Ecolca de la 2a. a la 3a. sesión de la 3a. a la 4a. y de la 5a. a la 6a. sesión. La diferencia entre el porcentaje de las conductas Tactual y Ecolca, al finalizar la 8a. sesión fue del 59%

Sujeto 3. Su Línea Base fue del 0.00% tanto en la Conducta Verbal Ecolca como en la Conducta Verbal Tactual (ver tabla 1, 2 y gráfica del sujeto). La Conducta de Tactos muestra una media de 69 % en tanto que para la conducta Ecolca muestra una media de 38.62% con una diferencia entre ambas medias de 30.38%. El porcentaje de Ejecución para la conducta Tactual demuestra a través de su curva de distribución una gran inestabilidad al menos las primeras 5 sesiones, siendo a partir de esta donde se observa una línea progresivamente exagerada, en tanto que el porcentaje de la conducta Ecolca es inestable de la 1a. a la 4a. sesión siendo progresivamente exagerada de la 4a. hasta llegar a la 8a. sesión. Para la conducta de Tactual para cada sesión se puede observar una estabilidad de la 5a. hasta llegar a la 8a. sesión, ya que en las sesiones 2a., 3a. y de la 4a. a la 5a. muestran una curva de ejecución descendentes y entre las sesiones 2a, 4a, 6a, 7a y 8a. una nueva curva de ejecución ascendentes. La línea de ejecución de la conducta Tactual se eleva exageradamente de la 1a. a la 2a. sesión y de la 3a. a la 4a., lo mismo ocurre en la conducta de Ecolca, solo que en las sesiones entre la 1a. y la 2a y de la 7a. a la 8a. sesión. Para la conducta de cada sesión se puede observar una estabilisobrepasa al 50% general solo en las sesiones 2a. y 8a.. Las líneas de ejecución de ambas conductas solo coinciden en la forma, mas no en el puntaje en las sesiones 3a., 5a., 7a. y 8a. Las líneas de ejecución para las conductas Tactual y Ecolca son simétricas. La media de conducta Ecolca demuestra una curva de ejecución progresivamente exagerada para las sesiones 3a. y 8a. teniendo estabilidad en la 1a., 2a., 3a., 4a., 5a., 6a., y 7a. mostrando un aplanamiento de la 3a. a la 4a., de la 4a. a la 5a., y de la 5a., 6a. sesión. Mientras que en la conducta Tactual es estable y muestra una curva de ejecución exageradamente progresiva en la 2a. sesión manteniéndose estable de la 3a.

hasta la 8a. sesión. La diferencia entre el porcentaje de la conducta Tactual y la conducta Ecoica al finalizar la 8a. sesión fue del 31%.

Sujeto 6. Su Línea Base fue del 0.00% tanto en la Conducta Verbal Ecoica como en la Conducta Verbal Tactual (ver tabla 1, 2 y gráfica del sujeto). La Conducta de Tactos muestra una media del 51% en tanto que para la conducta Ecoica muestra una media del 21.12% con una diferencia entre la conducta Tactual y la conducta Ecoica del 29.88%. El porcentaje de ejecución para la conducta Tactual muestra a través de su curva de distribución una gran inestabilidad al menos en las primeras 5 sesiones, siendo a partir de ésta donde se puede observar una línea progresivamente exagerada, Para la conducta de Tactual, para cada sesión se puede observar gran estabilidad entre la sesión 1a. y la 4a. sesión, para las sesiones 4a., 5a. y 6a. muestra una curva de ejecución ascendente que alcanza para la 8a. sesión con un nivel máximo del 65%. El puntaje de ambos porcentajes sobrepasan al 50% general. La línea de conducta Ecoica y Tactual son simétricas entre las sesiones 4a. a la 5a. a la 6a. y de la 6a., a la 7a. La media de conducta Ecoica muestra una curva de ejecución progresivamente exagerada para las sesiones 2a. y 8a. mostrando una conducta simétrica en relación de la conducta de Tactual en las sesiones 7a y 8a. mostrando un aplanamiento en las sesiones 2a. y 6a.. La línea de conducta Ecoica y Tactual son similares de la 1a. a la 4a. sesión con excepción de un punto. Todos los porcentajes por sesión de la conducta Ecoica, igualmente en comparación de la media para la conducta de Tactual es la curva de ejecución por sesión de la conducta Ecoica. Todos los puntos son inferiores con excepción del último punto de la 8a. sesión. La diferencia entre el porcentaje de conducta Ecoica y Tactual al finalizar la 8a. sesión fue del 27%.

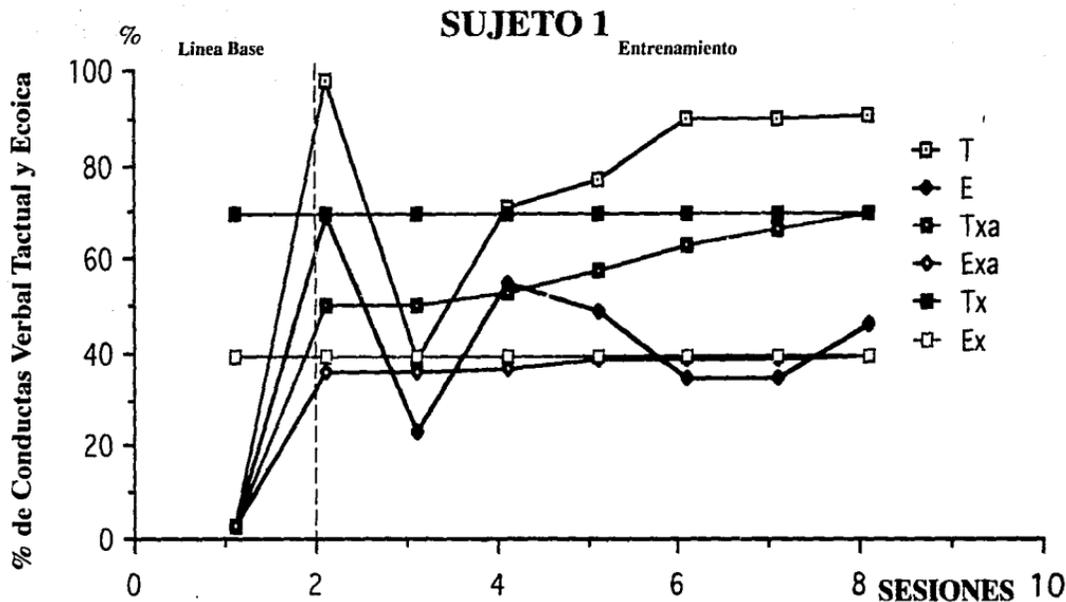
Sujeto 7. Su Línea Base fue del 0.00% tanto en la Conducta Verbal Ecoica como en la Conducta Verbal Tactual (ver tabla 1, 2 y gráfica del sujeto). La conducta de Tactos

muestra una media de 75.50% en tanto que para la conducta Ecoica muestra una media de 56.87 %, mostrando una diferencia entre las medias de 18.63%, esto demuestra una estabilidad en la ejecución. El porcentaje de ejecución para la conducta Tactual muestra a través de una curva de distribución una gran estabilidad progresivamente exagerada de la 1a. a la 7a. sesión, mostrando un aplanamiento en la 8a. sesión. El porcentaje de ejecución para la conducta Ecoica muestra a través de su curva de distribución una inestabilidad al menos en la sesión 4a, ya que descendió, pero en general es estable en la 1a., 2a., 3a., 4a., 5a., 6a., 7a, y 8a., mostrando un aplanamiento de la 4a, a la 5a. sesión. Los porcentajes de ambas conductas sobrepasan al 50% general. Las líneas de ejecución son simétricas y similares. La línea de ejecución de la conducta Ecoica son en 3a. sesión sobre pasa la media de la conducta Tactual. La media de la conducta Ecoica muestra una curva de ejecución progresivamente exagerada para las sesiones 5a. y 8a. mostrando una conducta simétrica en relación a la conducta de Tactual en las sesiones 4a., 5a., 6a., 7a. y 8a. mostrando un aplanamiento de la 2a. a la 3a. sesión. La diferencia entre el porcentaje de la conducta Ecoica y la conducta Tactual al finalizar la 8a. sesión fue de 27.6%.

Sujeto 8. Su Línea Base fue del 0.00% tanto en la Conducta Verbal Ecoica como en la Conducta Verbal Tactual (ver tabla 1, 2 y gráfica del sujeto). La Conducta Tactual muestra una media de 69.12% en tanto que la conducta Ecoica muestra una media de 50.25% con una diferencia entre la conducta Tactual y la conducta Ecoica de 18.87%. El porcentaje de ejecución para la conducta Ecoica demuestra a través de una curva de distribución una gran inestabilidad en las primeras 6 sesiones siendo aquí en donde asciende en la 7a. sesión y mostrando en la 8a. sesión un aplanamiento. Para la conducta Ecoica, para cada sesión se puede de observar una gran estabilidad en la 2a, 4a. y 5a. sesión. Para las sesiones 3a y 5a muestra una curva de ejecución descendente y en la 7a. y 8a. sesión muestra una nueva curva de ejecución ascendente que alcanza como

nivel máximo 52% sobrepasando siempre el 50% general. Solo en la sesión 2a y 5a. sobrepasa el puntaje obtenido en la conducta Tactual y en la 3a sesión coinciden. Para la conducta Tactual, para cada sesión se puede observar estabilidad en casi todas las sesiones, mostrando un aplanamiento entre las sesiones 2a., 3a., 5a., y 6a.. Su línea de ejecución asciende progresivamente exagerada en las sesiones 2a., 5a. y 8a., en ninguna sesión desciende, alcanzando como máximo nivel de ejecución del 100%, al terminar la 8a. sesión. Sobrepasa al igual la conducta Ecoica del 50% general, solo que aquí el sujeto alcanza el 100%. Las líneas de ejecución de ambas son simétricas.

La media en la conducta Tactual muestra una curva exageradamente progresiva para las sesiones 2a., 5a. y 8a. mostrando una conducta simétrica en relación de la conducta Ecoica en la sesión 2a., 3a., 4a., 6a., 7a. y 8a.. La media de la conducta Ecoica muestra una curva de ejecución progresivamente exagerada para las sesiones 2a. y 8a., mostrando un aplanamiento entre la 5a. y la 6a. sesión. La diferencia entre el porcentaje en la conducta Ecoica y la conducta Tactual al finalizar la 8a. sesión fue del 48%. en la 1a., 2a., 3a., 4a., 5a., 6a., 7a. y 8a., mostrando un aplanamiento de la 4a. a la 5a. sesión. Los porcentajes de ambas conductas sobrepasan al 50% general. Las líneas de ejecución son simétricas y similares.

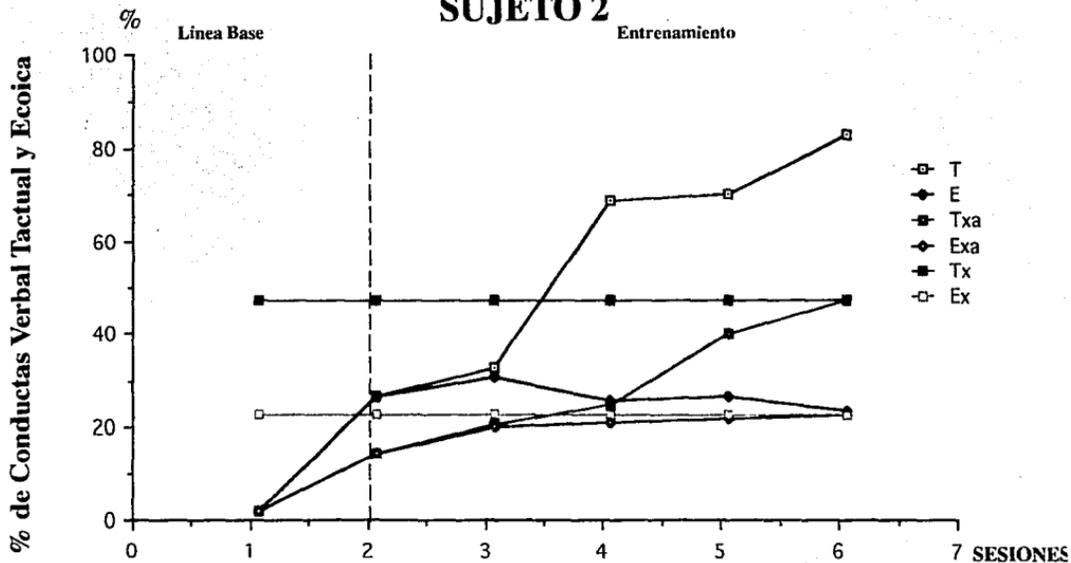


T= % Tactual E= % Ecoica Txa= % de Media Acumulada Tactual Exa= % Media Acumulada Ecoica Tx= Media tactual
Ex= Media Ecoica

Los resultados de la gráfica se pueden apreciar más claramente para su revisión y comparación en las tablas 1 y 2 de resultados, donde se detallan los puntajes por sesión de las conductas verbal tactual y verbal ecoica, sus medias acumuladas y sus medias de el sujeto de experimentación.

Las 2 primeras sesiones son de línea base y las 6 restantes de entrenamiento.

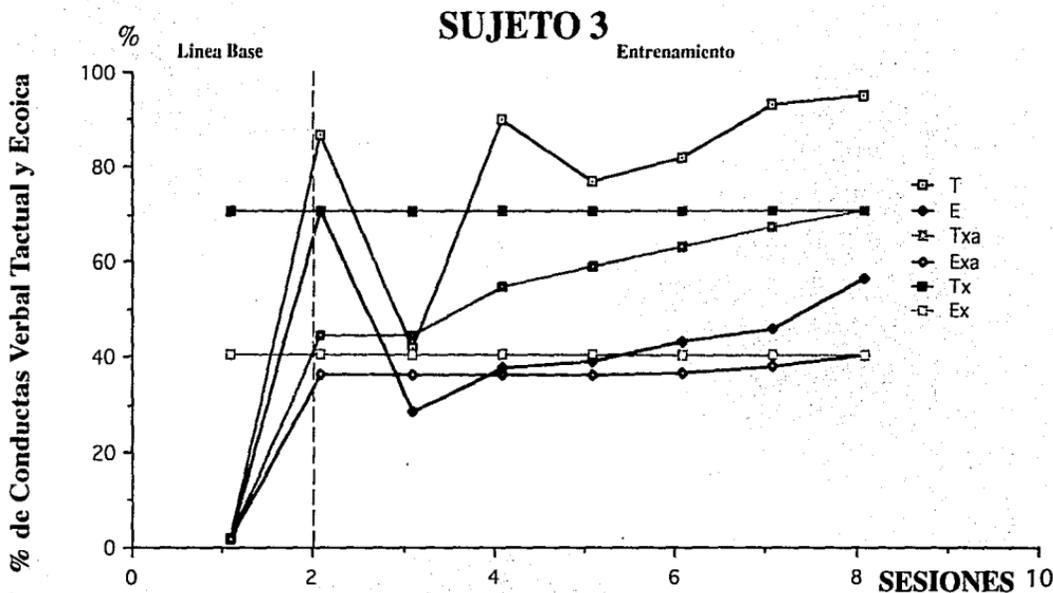
SUJETO 2



T= % Tactual E= % Ecoica Txa= % de Media Acumulada Tactual Exa= % Media Acumulada Ecoica Tx= Media tactual
Ex= Media Ecoica

Los resultados de la gráfica se pueden apreciar más claramente para su revisión y comparación en las tablas 1 y 2 de resultados, donde se detallan los puntajes por sesión de las conductas verbal tactual y verbal ecoica, sus medias acumuladas y sus medias de el sujeto de experimentación.

Las 2 primeras sesiones son de línea base y las 4 restantes de entrenamiento.

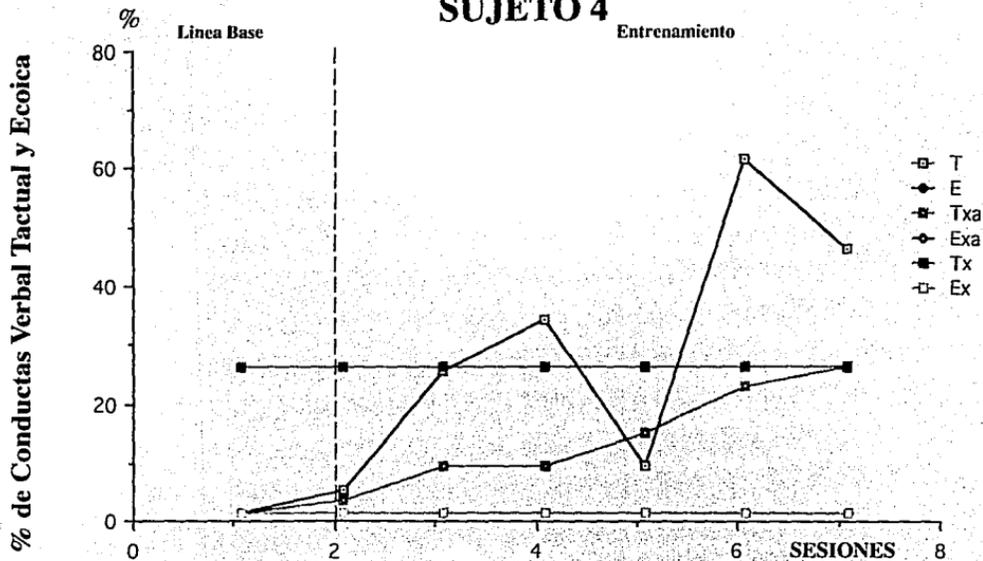


T= % Tactual E= % Ecoica Txa= % de Media Acumulada Tactual Exa= % Média Acumulada Ecoica Tx= Media tactual
Ex= Media Ecoica

Los resultados de la gráfica se pueden apreciar más claramente para su revisión y comparación en las tablas 1 y 2 de resultados, donde se detallan los puntajes por sesión de las conductas verbal tactual y verbal ecoica, sus medias acumuladas y sus medias de el sujeto de experimentación.

Las 2 primeras sesiones son de línea base y las 6 restantes de entrenamiento.

SUJETO 4

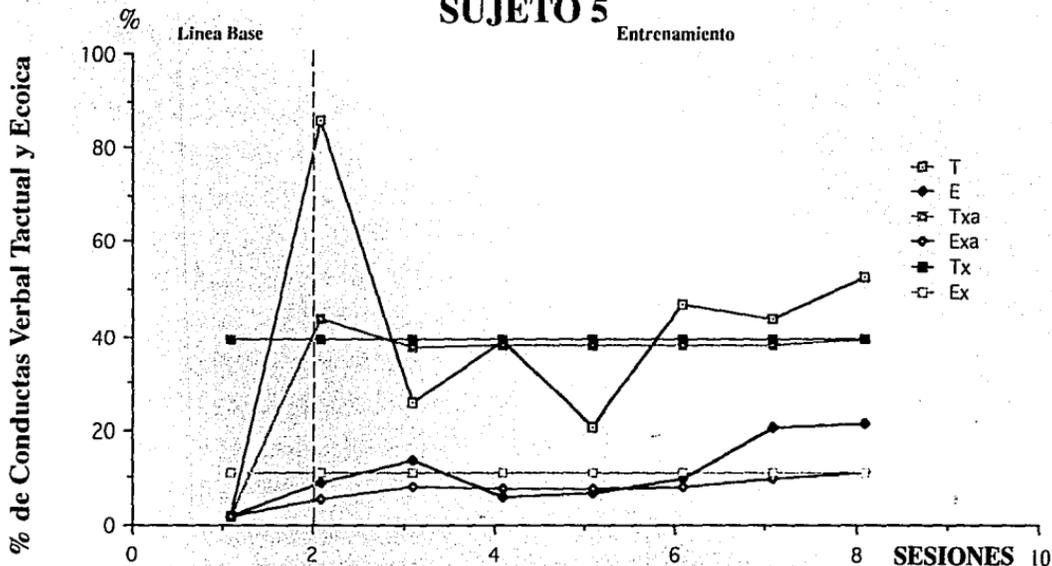


T= % Tactual E= % Ecoica Txa= % de Media Acumulada Tactual Exa= % Media Acumulada Ecoica Tx= Media tactual
Ex= Media Ecoica

Los resultados de la gráfica se pueden apreciar más claramente para su revisión y comparación en las tablas 1 y 2 de resultados, donde se detallan los puntajes por sesión de las conductas verbal tactual y verbal ecoica, sus medias acumuladas y sus medias de el sujeto de experimentación.

Las 2 primeras sesiones son de línea base y las 5 restantes de entrenamiento.

SUJETO 5

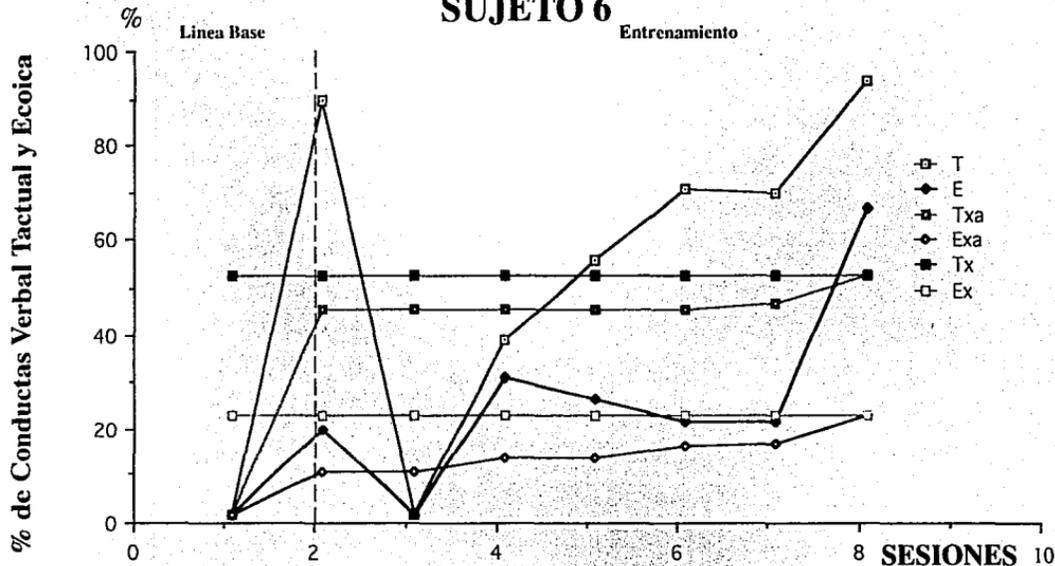


T= % Tactual E= % Ecoica Txa= % de Media Acumulada Tactual Exa= % Media Acumulada Ecoica Tx= Media tactual
Ex= Media Ecoica

Los resultados de la gráfica se pueden apreciar más claramente para su revisión y comparación en las tablas 1 y 2 de resultados, donde se detallan los puntajes por sesión de las conductas verbal tactual y verbal ecoica, sus medias acumuladas y sus medias de el sujeto de experimentación.

Las 2 primeras sesiones son de línea base y las 6 restantes de entrenamiento.

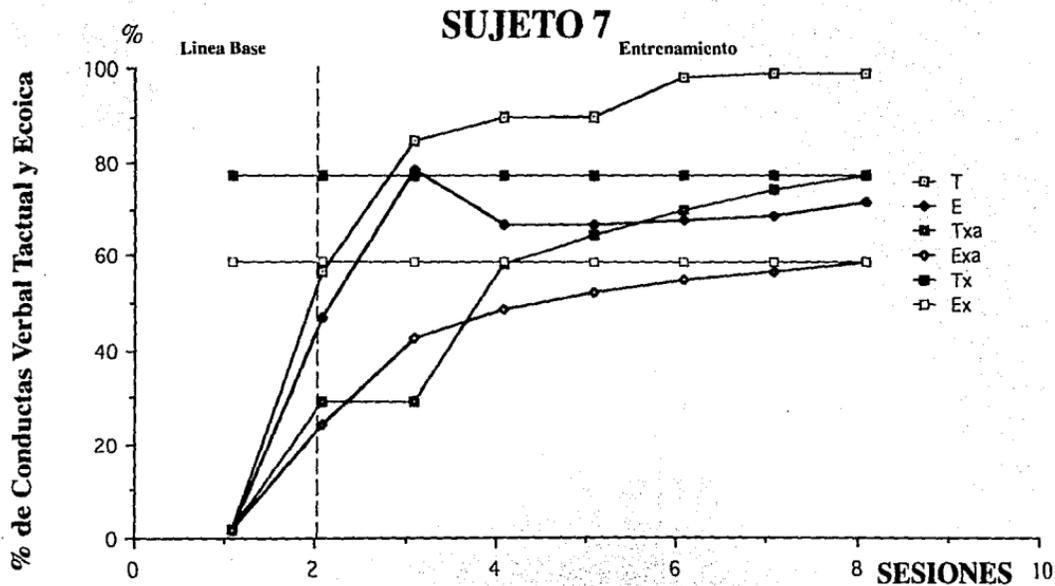
SUJETO 6



T= % Tactual E= % Ecoica Txa= % de Media Acumulada Tactual Exa= % Media Acumulada Ecoica Tx= Media tactual
Ex= Media Ecoica

Los resultados de la gráfica se pueden apreciar más claramente para su revisión y comparación en las tablas 1 y 2 de resultados, donde se detallan los puntajes por sesión de las conductas verbal tactual y verbal ecoica, sus medias acumuladas y sus medias de el sujeto de experimentación.

Las 2 primeras sesiones son de línea base y las 6 restantes de entrenamiento.

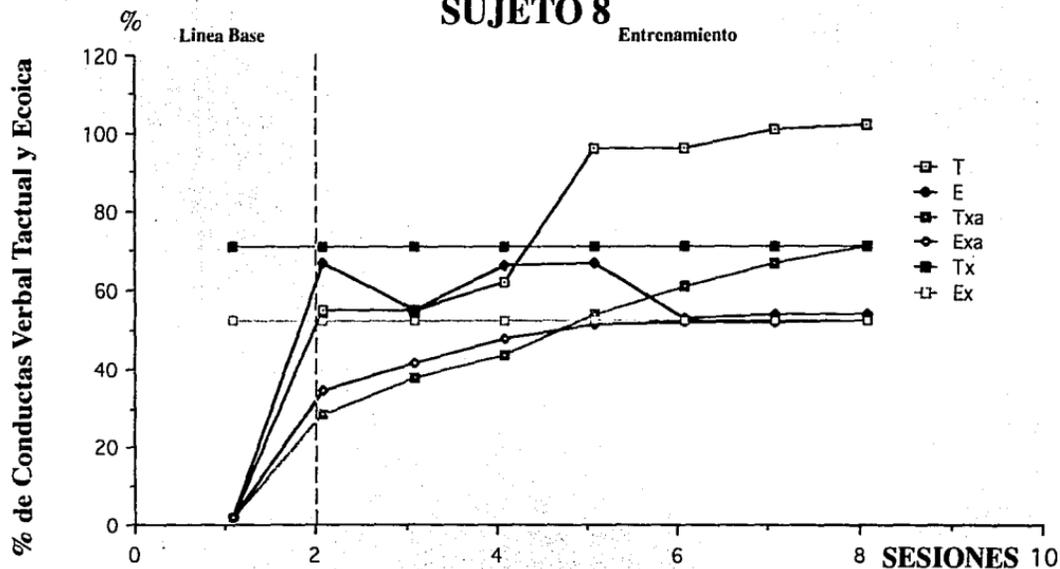


T= % Tactual E= % Ecoica Txa= % de Media Acumulada Tactual Exa= % Media Acumulada Ecoica Tx= Media tactual
Ex= Media Ecoica

Los resultados de la gráfica se pueden apreciar más claramente para su revisión y comparación en las tablas 1 y 2 de resultados, donde se detallan los puntajes por sesión de las conductas verbal tactual y verbal ecoica, sus medias acumuladas y sus medias de el sujeto de experimentación.

Las 2 primeras sesiones son de línea base y las 6 restantes de entrenamiento.

SUJETO 8



T= % Tactual E= % Ecoica Txa= % de Media Acumulada Tactual Exa= % Media Acumulada Ecoica Tx= Media tactual
Ex= Media Ecoica

Los resultados de la gráfica se pueden apreciar más claramente para su revisión y comparación en las tablas 1 y 2 de resultados, donde se detallan los puntajes por sesión de las conductas verbal tactual y verbal ecoica, sus medias acumuladas y sus medias de el sujeto de experimentación.

Las 2 primeras sesiones son de línea base y las 6 restantes de entrenamiento.

Tabla No 1

SUJETOS	I LINEA BASE		II				III ENTRENAMIENTO				IV				V				VI				VII				VIII				T _n	E _n
	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E						
SUJETO 1	0.00%	0.00%	85.00%	68.00%	36.00%	20.00%	68.00%	57.00%	74.00%	46.00%	87.00%	32.00%	87.00%	32.00%	88.00%	43.00%													66.87	36.37		
SUJETO 2	0.00%	0.00%	25.00%	25.00%	31.00%	29.00%	67.00%	24.00%	68.00%	25.00%	81.00%	22.00%	F	F	F	F													45.33	20.83		
SUJETO 3	0.00%	0.00%	85.00%	63.00%	45.00%	27.00%	88.00%	36.00%	75.00%	37.00%	80.00%	41.00%	81.00%	44.00%	93.00%	55.00%													69.00	35.62		
SUJETO 4	0.00%	0.00%	4.00%	0.00%	24.00%	0.00%	33.00%	0.00%	8.00%	0.00%	60.00%	0.00%	45.00%	0.00%	F	F													24.85	0.06		
SUJETO 5	0.00%	0.00%	84.00%	7.00%	24.00%	12.00%	37.00%	4.00%	19.00%	5.00%	45.00%	8.00%	42.00%	19.00%	51.00%	20.00%													37.75	9.37		
SUJETO 6	0.00%	0.00%	68.00%	18.00%	0.00%	0.00%	37.00%	29.00%	94.00%	25.00%	69.00%	20.00%	68.00%	20.00%	62.00%	65.00%													51.00	21.13		
SUJETO 7	0.00%	0.00%	55.00%	45.00%	83.00%	77.00%	88.00%	65.00%	88.00%	65.00%	98.00%	66.00%	97.00%	67.00%	97.00%	70.00%														75.50	58.87	
SUJETO 8	0.00%	0.00%	53.00%	65.00%	53.00%	53.00%	66.00%	64.00%	94.00%	65.00%	94.00%	81.00%	99.00%	52.00%	100.00%	52.00%														68.12	50.29	
MEGIA POR SESION	0.00%	0.00%	61.12%	38.87%	36.37%	27.25%	58.75%	34.25%	60.00%	33.50%	78.50%	29.00%	68.12%	29.25%	65.14%	38.12%																
MEDIA POR FASE EXPERIMENTAL																																
SUJETO 1	47.50%	33.00%		73.33%	37.50%																											
SUJETO 2	12.50%	12.50%		61.75%	24.75%																											
SUJETO 3	42.50%	34.00%		77.83%	38.33%																											
SUJETO 4	20.00%	0.00%		34.00%	0.00%																											
SUJETO 5	42.00%	35.00%		36.33%	11.33%																											
SUJETO 6	44.00%	90.00%		53.00%	26.50%																											
SUJETO 7	27.50%	22.50%		91.50%	68.33%																											
SUJETO 8	28.00%	23.50%		63.33%	58.18%																											
NOTA: PORCENTAJES PARA																																
T* LAS CONDUCTAS VERBAL TACTUAL																																
E* LAS CONDUCTAS VERBAL ECLOGICAS																																
LA TABLA 1 PRESENTA LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN PORCENTAJE POR SESION																																
DE LA CONDUCTA VERBAL TACTUAL Y VERBAL ECLOGICA CON SUS RESPECTIVAS MEDIAS																																
DE CADA UNO DE LOS SUJETOS DE EXPERIMENTACION																																

Tabla No. 2

SUJETOS	I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII	
	T _{VB}	E _{VB}	T _{VB}	E _{VB}	T _{VB}	E _{VB}	T _{VB}	E _{VB}	T _{VB}	E _{VB}	T _{VB}	E _{VB}	T _{VB}	E _{VB}	T _{VB}	E _{VB}
SUJETO 1	0.00	0.00	47.50	33.00	47.50	33.00	49.75	34.00	54.00	36.00	60.00	36.00	63.85	36.00	66.87	36.37
SUJETO 2	0.00	0.00	12.50	12.50	18.66	18.00	23.20	19.00	38.20	20.00	49.33	20.83	F	F	F	F
SUJETO 3	0.00	0.00	42.80	34.50	42.50	34.50	53.25	34.50	57.60	34.50	61.33	35.00	65.57	34.28	69.00	34.67
SUJETO 4	0.00	0.00	2.00	0.00	8.00	0.00	8.25	0.00	13.80	0.00	21.50	0.00	24.85	0.00	F	F
SUJETO 5	0.00	0.00	42.00	3.50	36.00	8.33	36.25	5.75	30.25	5.75	36.25	6.00	36.25	7.85	37.75	9.37
SUJETO 6	0.00	0.00	44.00	9.00	44.00	8.00	44.00	11.75	44.00	11.75	44.00	14.40	45.14	14.85	51.00	21.13
SUJETO 7	0.00	0.00	27.50	22.50	27.50	40.66	58.50	46.75	62.80	50.40	68.33	53.00	72.42	55.00	79.50	58.87
SUJETO 8	0.00	0.00	28.50	32.50	25.33	38.33	41.50	45.50	52.00	49.50	58.00	49.64	64.72	50.00	69.12	50.25
NOTA	RESULTADOS DE LA MEDIDA ACUMULADA PARA LAS CONDUCTAS VERBAL TACTUAL Y ECODICA															
	T _{VB} MEDIDA ACUMULADA DE LA CONDUCTA VERBAL TACTUAL															
	E _{VB} MEDIDA ACUMULADA DE LA CONDUCTA VERBAL ECODICA															
LA TABLA 2 PRESENTA LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN PORCENTAJE POR SESION DE LA CONDUCTA VERBAL TACTUAL Y VERBAL ECODICA CON SUS RESPECTIVAS MEDIDAS ACUMULADAS DE CADA UNO DE LOS SUJETOS DE EXPERIMENTACION																

IV.2 Análisis

El análisis que se observa al revisar los resultados es el siguiente para el Sujeto 1. El puntaje obtenido a lo largo de las 8 sesiones por la conducta de Tactual siempre fue mas alto que el puntaje obtenido para la conducta Ecoica. Esto podría sugerir que el programa de conducta Tactual tuvo una mayor ejecución que para la conducta Ecoica y se puede visualizar en su curva de ejecución. Al ser mas alto el puntaje de la conducta Tactual que el de la conducta Ecoica, y de tener una mayor ejecución, la mejor ejecución muestra también una mayor estabilidad en su curva de distribución. A su vez la conducta Ecoica presenta un menor puntaje y ejecución mas inestable, no logrando alcanzar la ejecución deseada. Aunque la conducta de Tactual aparece en su línea de ejecución paralela a la línea de ejecución de la conducta de Ecoica al finalizar las 8 sesiones la diferencia entre ambos puntajes fueron del un 45%. En el Sujeto 2. El puntaje obtenido a lo largo de las 8 sesiones por la conducta de Tactual fue mas alto que el obtenido por la conducta Ecoica, siendo la diferencia entre ambos al finalizar las 8 sesiones de 59%. En tanto que la conducta de Ecoica no logra llegar al 50% general y muestra inestabilidad en su curva de distribución que baja en la última sesión. Además en este sujeto no había líneas paralelas en la ejecución dando como resultado una baja ejecución y una deficiente ejecución en la conducta Ecoica, al finalizar las sesiones una diferencia del 59%. En el caso del Sujeto 3 La conducta Tactual a pesar de presentar en su curva de distribución una gran inestabilidad en las 5 primeras sesiones logra elevarse y mantenerse estable al terminar las 8 sesiones. En tanto que la conducta Ecoica es inestable de la 1era. a la 4 ta. sesión, siendo progresivamente estable y ascendente de la 3era. a la 8ta. sesión, la diferencia que presenta en la conducta Ecoica que no desciende, en tanto que en la conducta Tactual en varias sesiones desciende como es el caso de la 2da. sesión, 4ta., 6ta. y 8a. la conducta Tactual a pesar de ser similar desciende varias

veces y muestra simetría con la conducta Ecoica, y aunque la conducta Tactual en puntuación es mayor se observa una mejor ejecución en la conducta Ecoica. La diferencia al finalizar las 8 sesiones fue del 38%. Para Sujeto 4, Ambas líneas de ejecución se muestra paralelas y simétricas de la 1era. a la 2da. sesión. El puntaje de la conducta de Tactual fue mas alto que para la conducta Ecoica, a pesar de que no alcanzó el 50% general logra una diferencia en sus medias del 24.85 % de ejecución. La diferencia entre ambos porcentajes al finalizar la 8ta. sesión fue del 45%. En el Sujeto 5, su puntaje de ejecución obtenido por la conducta tactual a lo largo de las 8 sesiones fue el mas alto con una diferencia del 28.38% entre medias sobre la conducta Ecoica. A su vez muestra gran inestabilidad en la línea de ejecución en la conducta Tactual a lo largo de la curva de distribución dando como resultado no ser confiable. En tanto que la conducta Ecoica en relación a su puntaje de ejecución muestra en su curva de distribución una mayor estabilidad que en la conducta Tactual. Las líneas de ejecución de ambas conductas solo coinciden en su topografía en las sesiones 3a, 5a, 7a, y 8a mas no en el puntaje obtenido. En general ninguno de los dos porcentajes alcanzan el 50% general y la diferencia entre ambas conductas al finalizar la 8a. sesión fue del 31%. En el Sujeto 6. El puntaje de ejecución obtenido a lo largo de las 8 sesiones fue mayor para la conducta Tactual, que la puntuación obtenida para la conducta Ecoica, la línea de ejecución de la conducta Tactual y de Ecoica fueron similares de la 1era. a la 4a. con excepción de un solo punto. Se muestra gran inestabilidad en ambas líneas de ejecución y en cuanto a su logro alcanzado se podría inferir que a pesar de tener inestabilidad o altibajos se podría llamar si logra una buena ejecución y una óptima ejecución. La diferencia entre ambos porcentajes al finalizar la 8a. sesión fue de un 27%. En el Sujeto 7. El puntaje obtenido en la conducta Tactual muestra una media el 75.50% en tanto que la conducta Ecoica muestra una media del 56.87% mostrando una diferencia entre ambas medias del 18.63% mostrando una mejor y una mayor estabilidad en la ejecución. El porcentaje ambas conductas sobrepasan al 50% general, esto quiere decir que ya había una ejecución

previa. Aunque al finalizar las 8 sesiones el puntaje para la conducta Tactual fue mayor que el obtenido por conducta Ecoica se podría decir que su ejecución fue mayor que el da la conducta Ecoica, pero en si en realidad la ejecución para ambas conductas fue simultáneo, efectivo y fue del 27% la diferencia al finalizar la 8a. sesión. Y por último, El Sujeto 8 La diferencia entre las medias nos es muy significativa, ya que fue del 18.87% entre ambas medias lo cual quiere decir que hubo una mejor ejecución, estabilidad, a pesar de que en sus líneas de ejecución hay estabilidad en la conducta Tactual ya que alcanzo el 100% propuesto, en los resultados obtenidos se puede inferir que hubo una mejor y mayor ejecución en la conducta Ecoica, ya que aquí alcanzo un 52% mas real y estable. La diferencia que obtuvo al finalizar las 8 sesiones fue del 48%, lo cual demuestra lo dicho anteriormente en cuanto al aprovechamiento y desenvolvimiento en su ejecución.

CONCLUSIONES

Conclusiones

Las conclusiones a las que se llegó una vez analizado los resultados y el análisis obtenido, fueron las siguientes. La mayoría de los niños no alcanzaron el 95% propuesto en ambos programas, tanto el de conducta verbal tactual y el de conducta verbal ecolca. Con la investigación de Elbert, Dinnsen y Powell, (1984), presenta una semejanza ya que también usaron 2 programas; uno verbal y otro visual o tactual. En forma de tarjetas con dibujos, se difiere de esta investigación, en el hecho en el cual ningún niño alcanzó el 100 % en ninguno de los 2 programas y en la presente investigación El Sujeto 8 sí alcanzó el 100% propuesto en el programa de conducta verbal tactual y El Sujeto 7 alcanzó el 97 %. Esto se debió a que los sujetos ya llevaban más tiempo en educación especial.

En la investigación de Orlansky y Bonvillian (1984), se presenta una semejanza importante para nosotras, en el sentido de que no había homogeneidad total en el lenguaje de los niños ya que en el estudio un niño tenía problemas auditivos, lo cual provocaba que no emitiera respuesta alguna, solo imitaba, y en la presente investigación El Sujeto 4 no tenía, presentaba o emitía palabra alguna solo sonidos inteligibles, lo cual fue un obstáculo ya que conocía las láminas (o sea los dibujos), pero no podía emitir las palabras, solo emitía algunas veces una serie de sonidos o gruñidos inteligibles.

Ahora bien, Ronski y Ruder (1984), se diferenció ya que, aunque aquí se estudio sobre niños con Síndrome de Down, pero no debían tener deterioro visual o parálisis, ya que esto deteriora la habilidad y el dominio sobre el seguimiento. En nuestra investigación dos de los niños tenían Síndrome de Down, y los demás otro tipo de sintomatología, solo teníamos problemas en el seguimiento de instrucciones con Sujeto 2, Sujeto

3, y Sujeto 4, ya que daban la impresión de que no entendían bien lo que se les decía, y solo repetían lo que querían, en el caso del Sujeto 2 y Sujeto 3; ya que en el caso del Sujeto 4 solo emitía algunas veces sonidos inteligibles o como especie de gruñidos.

Con Bryan, Donahue y Pearland (1984), enfocaron su investigación sobre las interacciones entre madre y niños con problemas, incapacitados y no incapacitados, y de esta relación dependía el resultado que se obtenía, ya que se les dio una lista que constaba de 15 reactivos y ellos grababan los resultados. Y en nuestra investigación era importante la relación o interacción que existía entre los niños y sus madres en relación a su ejecución, ya que había veces que los niños se llevaban tarea a su casa, o la lista de palabras para que su mamá la repitiera con ellos y se aprendieran mejor los programas, ya que hubo 3 casos en donde se noto más este problema: En el caso del Sujeto 5, se tuvo problemas ya que su mamá la tenía muy consentida y siempre la niña hacía lo que quería y ella le pasaba todo, entonces cuando no quería trabajar, no emitía respuesta alguna. En el caso de Israel, también su mamá lo dejaba que hiciera lo que quería él, entonces cuando se le decía que tenía que trabajar él se enojaba y cerraba los ojos y no emitía respuesta alguna, solo se paraba y decía que se iba con su mamá. El Sujeto 6 fue diferente, ya que en su casa no le decían nada y la dejaban que hiciera lo que quería, y no le llamaban la atención para nada, y nosotras cuando le llamábamos la atención para que trabajara se enojaba y se ponía agresiva, lo que hacía que se nos fuera encima agrediéndonos, pegándonos, arañándonos, rasguñándonos y dándonos patadas o sino, cuando menos lo pensábamos la niña se empezaba a desnudarse delante de nosotras y comenzaba a masturbarse, lo que provocaba que se le llamara la atención y en alguno de los casos se le castigaba con tiempo fuera dando como consecuencia que ya no se siguiera trabajando con ella. Aún con todos estos pequeños problemas los tres niños lograron obtener buenos resultados.

Blount, Dahquist, Baer y Wuori (1984), se tuvo semejanza en utilizar la fase de línea base, ya que esto nos lleva a una conclusión de tener un mejor manejo en la conducta del niño y el saber como evaluar, el inicio de cada niño en relación a su programa y al pasar del porcentaje o parámetro requerido, el niño se pasaba a su fase de entrenamiento.

Warren, McQuarier y Rogers. (1984), su investigación y la presente son similares en sus pasos a seguir, difiere en el sentido de que se apoyan y argumentan mas en su línea base que viene a ser la base de este estudio. Además en la presente investigación se utilizó la fase de línea base, pero como entrada a la fase de entrenamiento, pero no como una base para la investigación. Además, si se le dieron instrucciones durante la línea base que era el ver las láminas y responder teniendo aciertos y errores a la vez, se evaluó todo. Y en el otro programa también se le decía, que se le iba a decir unas palabras y que las tenía que repetir, también se le evaluó todo lo que respondieron, y luego se paso a la fase de entrenamiento y en la fase de generalización y ambos programas se llevaron a cabo sin contratiempos.

Al igual que Schuwartz, Chapman, Terrell, Prelock y (1985), presentaron tarjetas con fotografías o láminas con dibujos como en el caso de la presente investigación, al niño en cuestión con preguntas y tiempos para responder. Al igual demuestran que hubo una acertada selección de palabras, ya que en esta investigación se le preguntaba a la madre o al padre las palabras que usaba el niño; En esta investigación utilizaron palabras de uso común, las que los niños ya sabían y las que no sabían y no conocía. Solo en algunos de los niños había un cambio de una palabra por otra como por ejemplo: El Sujeto 6 en lugar de decir carro, emitió coche, hombre - muñeco, pez - pescado, y abrigo - saco. El Sujeto 3, ladrillo - tabique, lluvia - llover. Israel cruz - santo, labios - boca. Las palabras utilizadas son de uso común, solo que los niños lo dicen de diferentes maneras, ya que conocen la lámina con el dibujo y lo dicen como lo cono-

cen. En general el 70 % los niños conocían las figuras de manera tactual.

Prosiguiendo Konstantareas M. Mary (1985), al igual que la presente investigación se utilizaron tarjetas, nada mas que aquí en lugar de dibujos eran preposiciones o pronombres en forma de letras en las tarjetas, lo que hacía mas difícil el entrenamiento. También difiere en el sentido de que aquí los 14 niños de la muestra alcanzaron el 99% y en la presente investigación solo una niña (Sujeto 7) fue sobresaliente sobre los demás, además no se utilizaron tantos test como para obtener el alto porcentaje.

Cottrell, Montague, Farb y Throne (1980), concluyeron que su estudio había indicado que cuando las preguntas fueron condicionales para ciertos miembros de una clase semántica, ellos podrían ser generalizados a otros miembros de esa clase. También obtuvieron 80% después de su fase de entrenamiento y al concluir el 90 %. En la presente investigación se concluyó, que la mayoría de los niños obtuvo mejores resultados en el programa de conducta verbal tactual, que en el de conducta verbal ecoica, ya que por medio de las láminas, al ver el dibujo aun sin haberlos entrenado, varias de ellas las mencionaban correctamente, aunque con deficiencias en su lenguaje. Y en cuanto al de conducta verbal ecoica, los niños tuvieron mas problemas, ya que luego repetían la palabra que se les había solicitado, pero de diferente manera como por ejemplo: Da la palabra carro, y contestaba coche, pollo - pío, labios - boca, etc.. O bien que se les dificultaba para pronunciar como por ejemplo: la R, o como a la niña Diana que solo emitía sonidos guturales, inteligibles.

En el caso de Koegel, Kern, Kowgel y Ingham (1986), el niño presentaba una mejor ejecución al tener un entrenamiento por medio de tarjetas y ellos al visualizarlo emitían el nombre correcto difiriendo solo en cuanto se obtuvo la evaluación en base a puntajes, que en la presente investigación solo sobre salieron con este método Los

Sujetos 7, Sujeto 8 , ya que son las que mas tiempo llevan con educación especial.

Así como también se asemejan con los resultados obtenidos por Dyer, Santarcangelo y Luce (1987), en donde el niño aprende la adquisición de palabras, primero en base a sonidos y luego formando palabras, como se llevo a cabo con Diana, que no emitía palabras, al igual se utilizaron tarjetas tactuales. La única diferencia es que aquí se uso un pre-test situación que no se llevo a cabo en la presente investigación.

Al igual que Geers y Schick (1988), y Lynch, Eilers, Oller y Lewis (1989), en la presente investigación se utilizaron tarjetas solo con dibujos de objetos que conocieron y algunos que no conocieran. En la investigación de Geers y Schick se utilizaron palabras de forma tactual para que los niños con deficiencia auditiva pudieran conocer y emitir la respuesta efectiva, ya que es lo que interesa la respuesta ecolca positiva ante el estímulo tactual visualizado. En la de Lynchy colaboradores, al igual que en la presente investigación se evaluaban a través de que se nombraba la pintura, fotografía o dibujo de la tarjeta visualizada y además se analizaba el habla espontánea que producía el niño. La fase de entrenamiento fue semejante solo difieren las investigaciones con la presente, en el rango de edades, de educación y en el número de sujetos no es equitativo.

Por último, con la investigación de Skarakis, MacLellan y Mullin (1990), se difieren en cuanto a que los niños fueron preevaluados 6 meses antes; así como en cuanto a idioma. Además aquí se presenta una página con 4 figuras y en la presente investigación se utilizaba una lámina para cada dibujo, y así los niños no se confundían tanto y por lo tanto presentaban una mejor ejecución, ya que al rotarlas o revolverlas sabía discriminar entre una y otra perfectamente. Como se ha podido observar a lo largo de los resultados obtenidos en la presente investigación podemos percatarnos de que para los fines perseguidos en la investigación los resultados son relevantes.

LIMITACIONES

Limitaciones

Las limitaciones a las que nos enfrentamos en la presente investigación son las siguientes:

A).- El rango de edades que nosotras habíamos solicitado no lo tenía disponible en el momento de realizar y llevar a cabo los programas.

B).- El número de niños y niñas no fue equitativo, ya que se nos facilitaron solo 2 niños y 4 niñas.

C).- Nosotras necesitábamos niños atípicos con repertorio verbal y se nos otorgaron niños con diferente etiología, no siguiendo los parámetros que marcamos de como queríamos a los sujetos. ejemplo: El Sujeto 4 no se lograron grandes logros ya que solo emitía sonidos, y además porque se contaba con muy poco tiempo para llevar a cabo su entrenamiento.

D).- También no fue posible que los programas los lleváramos a cabo con los estudiantes de 7to. semestre de psicología como lo habíamos establecido como lo habíamos establecido, ya que se encontraban de vacaciones o en exámenes extraordinarios, por lo que nosotras mismas tuvimos que hacerla de entrenador, registrador y observador, para llevar a efecto esto, nos rolamos para que ambas nos tocaran diferentes niños a diferentes días y horas.

E).- A veces no se nos respeto el lugar que se nos habían asignado, ya que había un curso de verano y los alumnos de psicología que estaban de manera voluntaria traba-

jando en el Centro no sabían lo que estábamos haciendo, ni con quien estábamos trabajando, lo que hacían que los niños , la mayoría de las veces no querían seguir trabajando, o hacían berrinches y no trabajaban cada vez que llegaban a interrumpir la sesión.

Cottrell, Montague, Farb y Throne (1980), concluyeron que su estudio había indicado que cuando las preguntas fueron condicionales para ciertos miembros de una clase semántica, ellos podrían ser generalizados a otros miembros de esa clase. También obtuvieron 80% después de su fase de entrenamiento y al concluir el 90 %. En la presente investigación

BIBLIOGRAFIA

Bibliografía

- ARNAU, Gras Jaime, Psicología Experimental, Un enfoque metodológico, Editorial Trillas, México, 1982.

- BETCHMAN, H. Joseph, Clegg, Marjorie, Nair, Rama and Patel P.C, " Prevalence of speech and language disorders in 5 year old kindergarten children in the Ottawa-Carleton Region."

Journal of Speech and Hearing Disorder, May, 1986, Vol.51, pp. 98 - 110

- BISHOP, M.V.D and Edmundson, A, " Language - Impaired 4 year-old Distinguishing transient from persistent impairment. "

Journal of Speech and Hearing Disorders, May, 1986, Vol. 52, pp. 156 - 173.

- BLOCH, Judith, Gersten, Elayne and Kornblum, Susan, " Evaluation of a language program for young austin children . "

Journal of Speech and Hearing Disorders, February, 1980, Vol.. XLV, pp. 76 - 89.

- BLOUNT, Dahlquist, Baer and Wuori, " Abriet effective Method for teaching children to swallow pills. "

Behavior Therapy, 1984, Vol. 15, pp. 381-387

- BREDART, Serge, " Word Interruption in Self-Repairing. "

Journal of Psycholinguistic, 1991, Vol. 20, No.2, pp. 156 -138

- BRYAN, Donahue and Pearland, Herzog, " Conversational Interactions between mother and learning - Disabled or nondisabled children during a problem - solving task ,"
Journal of Speech and Hearing Disorders, 1984, Vol 49, pp. 64 - 67

- CAMARATA, Stephen, Gandour,Jack, " Rule invention in the acquisition of morphology by a language - impaired child. "

Journal of Speech and Hearing Disorders, February, 1985, Vol. 50, pp. 40-45

- CAMPOS, F, Luis Diccionario de Psicología del Aprendizaje, Editorial. C.E.C.S.A, México 1984.

- CASTRO, Luis, Diseño Experimental sin Estadística, uso y restricciones en su aplicación a la ciencia de la conducta, Editorial Trillas, México, 1986

- CARR, G. Edward and Durand. V, Mark, " Reducing behavior problems through functional communication training ."

Journal of applied behavior analysis, 1985. Num. 2 Summer, pp. 111-126.

- CATTS, W. Huhg, Koenig. A. Linda, Lewis. A. Barbara, " Hypothesis, Testing and nonlinguistic simbolic abilities in language impaires children. "

Journal of Speech and Hearing Disorders, May. 1984, Vol. 49, pp. 169 - 176.

- COTTRELL, W. Ann, Montague. Jim, Farb. B: Laurence and Throne M. John., " An Operant procedure for improving vocabulay definition performances in developmentally delayed children. "

Journal of Speech and Hearing Disorders, "November, 1987, Vol.52, pp. 324-334.

- DAVIS, M. Julia, Eifenbein. Jill, Schm. Robert and Bentler: A. Ruth, " Effects of mild and moderate hearing impairments on language, educational and psychosocial behavior of children. "

Journal of Speech and Hearing Disorders, February, 1986. Vol.51, pp. 53 - 62

- DICARPIO, N.S. Teoría de la Personalidad. Editorial Interamericana., México, 1985. pp. 440 - 479.

- DOYLE, Skarakis. Elizabeth, Maclellan. Nancy and Mullin Kathleen, " Nonverbal indicants of comprehension monitoring in language - disordered children. "

Journal of Speech and Hearing Disorders, August, 1990, Vol. 55 , pp. 461 - 167

- DYER, Kathleen, Santarcangelo. Suzanne, and Luce C. Stephen, " Developmental influence in teaching language forms to individuals with developmental disabilities. " Journal of Speech and Hearing Disorders., November, 1987, Vol. 52, pp. 156 - 347

- Diccionario Encicopedico Salvat, Salvat Editores, S.A, Barcelona ,1985 Vol.1,

- ELBERT, Mary, Dinnsen. A. Daniel and Powell W. Thomas, " On the prediction of phonologic generalizacion learning patterns ." Journal of Speech and Hearing Disorders, August, 1980, Vol. 49, pp. 309 - 317.

- Enciclopedia de la Psicologia. La Psicologia y su evolución, Editorial Océano. Barcelona, 1982.

- EZELL, K. Helen and Goldstein. Howard, " Effects of imitation on language comprehension and transfer to production in children with mental retardation." Journal of Speech and Hearing Disorders, February, 1989. Vol. 54, pp. 49 - 56...

- FERNANDEZ, P. Gustavo y Natalicio S.F.Luis, La Ciencia de la Conducta. México, Editorial Trillas, México, 1981.

- FISCHER, A. Martin, " Mother - child interaction in preverbal children with Down Syndrome." Journal of Speech and Hearing Disorders, May, 1987. Vol. 52, pp. 179 - 190

- GALINDO, Bernal, Hinojosa, Galguera, Torasena y Padilla, Modificación de Conducta en al Educación Especial, Editorial Trillas , México, 1984.

- GEERS, Ann and Schick. Brenda, " Acquisition of spoken and signed english by hearing-impaired children of hearing-impaired or hearing parents."

- Journal of Speech and Hearing Disorders, May, 1988, Vol. 53, May. pp. 136 - 143
- GRENE, Judith, Pensamiento y Lenguaje, Editorial Interamericana, México, 1981.
- GOLDSSTEIN, Howard " Effects of modeling and corrected practice on generative language learning of preschool children ."
Journal of Speech and Hearing Disorders, November, 1984, Vol. 49 , pp. 389 - 398 .
- HOWLIN, Patricia, " The Acquisition of Grammatical Morphemes in Autistic Children: A Critique and Replication of the Findings of Bartolucci, Pierce and Strener 1980." Journal of Autism and Developmental Disorders, 1984, Vol. 14, Num. 2; pp. 127 - 135.
- HUGHES, M. Honore and Pugh. Robert, " The behavior rating form - Revised A Parent Report Measure of children's self- Esteem." Journal of Clinical Psychology, July, 1984, Vol. 14 , Num. 4, pp. 1001 - 1005.
- KELINGER, N. Fred, Investigación del Comportamiento (Técnica y Metodología), Editorial Interamericana, México, 1982.
- Klee, Thomas, Schaffer .Mary, May. Susan, Membrino. Irene and Mougey. Karen, " A comparison of the age - MLU relation in normal and specifically language - impaired preschool children. " Journal of Speech and Hearing Disorders, May, 1989. Vol. 54, pp. 156 - 233
- KOEGEL., Kern. Lynn, Kowgel. L. Robert and Ingham. Costello. Janis, " Programming rapid generalization of correct articulation through self - monitoring procedures. " Journal of Speech and Hearing Disorders, February, 1986, Vol. 51, pp. 24 - 32.
- KONSTANTAREAS, M. Mary, " Sing Language as a communication prothesis wich

language - impaired children. "

Journal Autism and Developmental Disorders. 1984. Vol. 14 No.1

- LEONARD, Miller and Brown, " Consonant and Syllable harmony in the speech of language disorderd children."

Journal of Speech and Hearing Disorders ,1980, Vol, XLV, pp. 336-345.

- LYNCH, P. Michael, Eilers. E. Rebecca, Oller. Kimbrough. D and Lewis. Cobos Alan, " Multisensory speech perception by profoundly hearing - impaired children."

Journal of Speech and Hearing Disorders, February, 1989, Vol. 54. pp. 57 - 67

- MATHERSON W, Douglas, Bruce. L. Richard, and Beauchamp. L. Kenneth, Psicología Experimental. Diseños y Análisis de Investigación, Editorial C.E.C.S.A. México, 1985.

- MELINE, Timothy and Nannette, " Facing a communicative obstacle: Pragmatics of language - impaired children. "

Perceptual and Motor Skills, 1983. Vol. 56, pp. 469 - 470

- Mc. DADE, L.Hiram, Simpson. A. Martha and Lamb. E. Donna, "The use of elicited imitation as a measure of expressive grammar: A Question of validity. "

Journal of Speech and Hearing Disorders, February, 1982. Vol. 47, pp. 19 - 24

- McGregor. K. Karla and Leonard. B. Laurence. " Facilitation word-finding skills of language-impaired children. "

Journal of Speech and Hearing Disorders, May, 1989, Vol.54, pp. 141 -147.

- MILLER, Steve, Diseño Experimental y Estadística, Editorial. C.E.C.S.A. México, 1986.

- NORRIS, Harden and Bel, " Listener Agreement on Articulation errors of four and live year old children ."

Journal of Speech and Hearing Disorders, 1980, Vol. XLV, pp. 378 -389.

- ORLANSKY D, Michael and Bonvillian D. John, " The role of Iconicity in early sign language acquisition. "

Journal of Journal of Speech and Hearing Disorders, August, 1984, Vol. 49, pp. 287 - 292.

- PEROZZI, A. Joseph, " A Pilor study of language facilitation for bilingual, language - Handicapped children: Theoretical and intervention implications. "

Journal of Speech and Hearing Disorders, November, 1985, Vol. 50, pp. 403 - 406

- PLUTCHIK, Robert. Fundamentos de Investigación Experimental. Editorial Harla, México, 1986.

- POWER, R. Gene, Dunn. Carla and Erickson. B. Cathy, " Speech analyses QF four children with repaired cleft palates."

Journal of Speech and Hearing Disorders, August, 1990. Vol. 55, pp. 542 - 549.

- ROCKMAN K, Barbara and Elbert Mary, " Untrained acquisition of / s / in a phonologically disordered child. "

Journal of Speech and Hearing Disorders, 0 August, 1984. Vol.49, pp. 246 - 253.

- RHEA, Paul and Cohen. J. Kenneth, " Outcomes of severe disorder of language acquisition. "

Journal of Autism and Developmental Disorders, 1984, Vol.14, Num. 4, pp. 405 421

- ROMSKY, Mary Ann and Ruder. F. Kenneth, " Effects of Speech and Sign Instruction on oral language learning and generalization of action object combinations by Down's Syndrome. "

Journal of Speech and Hearing Disorders, August, 1984, Vol. 49, pp. 293 - 302.

.- RVACHEW, Susan and Jamieson. G. Donald, " Perception of voiceless fricatives by children with a functional articulation disorder."

Journal of Speech and Hearing Disorder, May, 1989. Vol.54, pp. 193 - 208.

- SCHWARTZ, Chapman, Terrell, Prelock and Rowan, " Facilitating word combination in language-impaired children through discourse structure."

Journal of Speech and Hearing Disorders, 1985, Vol. 50 pp. 31 - 39.

- SCHWARTZ, G. Richard. and Laurence B. Leonard," Imitación del léxico y adquisición en niños con deterioro de lenguaje ."

Journal of Speech and Hearing Disorders, May, 1985, Vol. 50, pp. 141 - 149.

- SHADDEN B, Barbara, Asp. W. Carl, Tonkovich D. John, Masson. David, " Imitation of Suprasegmental patterns by five years old children with adequate and inadequate articulation. "

Journal of Speech and Hearing Disorders, August, 1980, Vol. XLV, pp. 390 - 400.

- SHRIBERG, and Kwiatkowski, " Continuous Speech sampling for phonologic analyses of speech - delayed children. "

Journal of Speech and Hearing Disorders 1985, Vol. 50, pp. 323 - 334.

- SIEGEL, M. Gerald and Vogt. C. Mary, " Pluralization instruction in comprehension and production."

Journal of Speech and Hearing Disorders, May, 1984 Vol. 49, pp. 128-135.

- SMITH, L. Bruce and Gammon S. Carol, " A Longitudinal study of stop consonant production in normal and Down's Syndrome children, "

Journal of Speech and Hearing Disorders, May, 1983, Vol. 48, pp. 114 - 118.

- SMITH, L. Bruce and Oiler. D. Kimbrough, "A comparative study of pre-meaningful vocalization produced by normally developing and Down's Syndrome Infantes. "

Journal of Speech and Hearing Disorders. February, 1981, Vol. 46, pp. 46-51

- STASH. M, Ann, Cairns F. George, Butterfield C, Earl, Weamer. K. D, "Longitudinal observations of individual infant 's vocabulary. "

Journal of Speech and Hearing Disorders, August, 1984, pp. 267-273.

- STOEL, G. Carol. and Smith. L. Bruce. " A Longitudinal study of the developmental of stop consonant production in and Down's Syndrome Children. "

Journal of Speech and Hearing Disorders, May, 1983, Vol. 48, pp. 114 - 118.

- WARREN, Mc Quarter and Rogers, " Effects of mands and models on the speech of unresponsive language - delayed preschool children, "

Journal of Speech and Hearing Disorders, 1984 Vol. 49, pp. 43-52.

- WILLIAMS, H. Barbara, Chin. Linda, Redmond. Barbara, Simpson Robert, "Phonological evaluation and remediation of speech deviations of a child with a repaired cleft palate a case study. "

Journal of Speech and Hearing Disorders, February, 1983, Vol.48, pp. 93-98

- WOLMAN, B. Benjamin, Teorías y Sistemas contemporáneas en psicología, Editorial Martínez Roca .S. A, Barcelona, 1979.

- YAIRI, Ehud, " The ouset of stuttering in two and three year-old children, A preliminary report. "

Journal of Speech and Hearing Disorders, May, 1983. Vol.48, pp. 171 - 177

- YORDER, J. Paul, " Maternal question use predicts later language development in specific - language - disordered children."

Journal of Speech and Hearing Disorders, 1989. Vol.54, August, pags. 347-355

- YORKSTON, M. Kathryn, Hammen. L. Vicki, Beukelman. R. David and Traynor. D. Charlie, " The effect of rate control on the intelligibility and naturalness of dysathric speech. "

Journal of speech and Hearing Disorders, August,1990. Vol. 55, pp. 550-560 .

- WARREN, Mc Quarter and Rogers, " Effects of mands and models on the speech of unresponsive language - delayed preschool children. "

Journal of Speech and Hearing Disorders. 1984 , Vol, 49 pp. 43-52.

ANEXOS

PROGRAMA DE CONDUCTA VERBAL TACTUAL

OBJETIVO

Que el niño vocalice los nombres de las figuras de las láminas que el entrenador le presente en un intervalo de tiempo no mayor de 5 segundos.

ESCENARIO

Cubículo del Centro de Educación Especial y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle de México.

MATERIAL DE TRABAJO

Láminas de cartón de 20 X 20 cm con dibujos en blanco y negro, hojas de registro y un cronómetro.

Diseño

El diseño de investigación que se utilizará será el diseño AB.

DEFINICION DE CONDUCTA VERBAL TACTUAL

Se entenderá por Conducta Verbal Tactual a la respuesta que de el, sujeto y nombre de manera verbal ante el estímulo presentado en forma gráfica, cuya ocurrencia sea en un lapso no mayor de 5 segundos después de presentado el estímulo.

REGISTRO

El tipo de registro que se utilizará en la presente investigación será un registro de ensayos porque la posibilidad de la respuesta está limitada a un criterio, la respuesta deberá ocurrir en un intervalo no mayor de 5 segundos, esto se anota en la hoja que se va a utilizar para registrar, la cual constará de los siguientes datos: nombre del niño, nombre y semestre de los entrenadores y de los registradores, fecha de la sesión a experimentar, el número de la sesión que corresponde a ese día, el nombre del programa que se lleva a cabo, la fase en la que se está trabajando, la confiabilidad de los datos del programa, la hora de iniciación y finalización de la sesión, ya que la sesión deberá ser de una hora por cada una, en cuanto al registro de ensayos o la forma de registrar los mismos, es de 60 intentos o ensayos, a los cuales se les presentará el estímulo a seguir y la respuesta que de el sujeto se clasificará como respuestas positivas o negativas, además constará de un espacio para notas, en el cual se anotará toda clase de observaciones y aclaraciones que suceden durante la sesión.

CONFIABILIDAD

La confiabilidad se obtendrá mediante los resultados anotados en la hoja de registro, y la fórmula es la siguiente:

ACUERDOS

$$F = \text{-----} \times 100$$

ACUERDOS + DESACUERDOS

REFORZADORES

El tipo de reforzadores que se utilizarán en el presente programa son de dos tipos: 1) Sociales de manera verbal como son: Muy bien, Que Bonito lo dijiste, etc, 2) los Comestibles como son : Dulces, Chocolates etc, los cuales se van a administrar en el período de entrenamiento de la siguiente manera: En el caso de los reforzadores comestibles se reforzará en un programa de criterios cambiante, modificadas, es decir; primero se reforzará la 5ta. respuestas correctas y después se dejarán pasar seis respuestas correctas y de nuevo se volverán a reforzar, dejando transcurrir para el siguiente siete respuestas correctas y así sucesivamente.

PROCEDIMIENTO

Se establecerá el rapport en la 1era, sesión, el entrenador deberá establecer una adecuada interacción con el niño en el escenario de trabajo desarrollando las actividades de Juego Libre para facilitar una mejor adaptación entre niño y experimentador. Los registradores en cada sesión se limitarán a observar y no podrán de manera alguna intervenir con el niño, el entrenador, ni con el material de trabajo.

FASE I. LINEA BASE

La línea base constará de 5 sesiones de una hora cada una.

- A) El entrenador y el niño deberán sentarse uno enfrente del otro.
- B) Los observadores se colocaran fuera de la vista del niño y ellos son los que registrarán cada respuesta del niño.
- C) El entrenador deberá vocalizar los nombres de los dibujos que le presenten al niño, esto será 3 veces cada uno sin reforzar, ni instigar por ningún motivo las respuestas que de el niño.
- D) Los observadores no deberán intervenir o interactuar por ningún motivo durante la sesión con el niño o con el entrenador.
- E) Si el niño presenta un porcentaje menor del 40% de respuestas correctas pasará a la siguiente fase.

FASE II. PERIODO DE ENTRENAMIENTO

- A) El entrenador y el niño deberán sentarse uno enfrente del otro.
- B) Los observadores se colocarán fuera de la vista del niño, y ellos registrarán cada respuesta quede el niño.
- C) El entrenador deberá presentar el estímulo o la lámina 3 veces cada una consecutivamente.

D) Si el niño emite la respuesta, el entrenador reforzará socialmente (Muy bien, Que bien, Que bonito lo dijiste, etc.) de manera inmediata.

E) Si el niño no da respuesta, el entrenador deberá moldear las respuestas instigando verbalmente los 2 primeros sonidos de los nombres de los dibujos de las láminas que se presenten al niño, es decir, en el caso del dibujo MESA se le vocalizará " ME....", CORONA se le vocalizará " CO...".

F) La latencia de la respuesta ante la presentación del dibujo será de 5 segundos.

G) El entrenador deberá trabajar con 5 láminas de dibujos por sesión y no pasará a la siguiente lámina si alguna de estas no ha sido cubierta en un 95% de ensayos correctos durante 2 sesiones consecutivas.

H) A medida que aumente el número de láminas de dibujos correctos, aumentará por consiguiente el número de láminas de dibujos a verbalizar.

HOJA DE REGISTRO

NIÑO		FECHA
ENTRENADOR		EXPERIMENTACION
REGISTRADORES		
SESION	FASE	PROGRAMA
HORA INICIAL	HORA FINAL	CONFIABILIDAD
ENS. ESTI. T RES.	ENS. ESTI. T RES.	ENS. ESTI. T RES.
+-	+-	+-
1	21	41
2	22	42
3	23	43
4	24	44
5	25	45
6	26	46
7	27	47
8	28	48
9	29	49
10	30	50
11	31	51
12	32	52
13	33	53
14	34	54
15	35	55
16	36	56
17	37	57
18	38	58
19	39	59
20	40	60

NOTAS:

PROGRAMA DE CONDUCTA VERBAL ECOICA

OBJETIVO

Que el niño vocalice las palabras que el entrenador le presente verbalmente, en un intervalo no mayor de 5 segundos.

ESCENARIO

Cubículos del Centro de Educación Especial y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle de México.

MATERIAL DE TRABAJO

Lista de palabras, hoja de registro, cronómetro.

DISEÑO

El diseño de investigación será el AB.

DEFINICION DE CONDUCTA VERBAL ECOICA

Se entiende por conducta verbal ecoica aquella respuesta de sonido similar o igual al estímulo presentado por el entrenador y que ocurra en un intervalo no mayor de 5 segundos después de presentado el estímulo.

REGISTRO

Se utilizará un registro de ensayos, porque la posibilidad de respuestas está limitada a un criterio (la respuesta deberá estar en un intervalo no mayor de 5 segundos). En la hoja que se va a utilizar constará de los siguientes datos: nombre del niño, nombre del entrenador, nombre de los registradores, la fecha de la sesión a experimentar, el semestre al que pertenecen los registradores, y el entrenador, sesión que corresponda a ese día, nombre del programa que se llevará a cabo, fase en la que se está trabajando, la confiabilidad de los datos del programa, la hora inicial de la sesión, la hora de terminación de la misma, (Ya que la sesión deberá de ser de una hora por cada sujeto). En cuanto a los ensayos o la forma de registrar los mismo es 60 intentos o ensayos a los cuales se les presentará el estímulo, y la respuesta que de el sujeto a este estímulo se clasificará como respuesta positiva o negativa; además constará en esta hoja de registro de un espacio para Notas en el cual se anotará toda clase de observaciones y aclaraciones que sucedan durante la sesión.

CONFIABILIDAD

La confiabilidad se obtendrá mediante los resultados anotados en la hoja de registro, y la fórmula es la siguiente:

ACUERDOS

$$F = \frac{\text{ACUERDOS}}{\text{ACUERDOS} + \text{DESACUERDOS}} \times 100$$

ACUERDOS + DESACUERDOS

REFORZADORES

El tipo de reforzadores que se utilizarán en el presente programa son de dos tipos: Sociales, de manera verbal como son: Muy Bien, Que bonito lo dijiste, etc. y los comestibles como son: Dulces, Galletas, etc. los cuales se van a administrar en el período de entrenamiento de la siguiente manera:

En el caso de los reforzadores comestibles se reforzará en un programa de criterio cambiante modificadas, es decir, 1ero. se reforzará la 5ta. respuesta correcta y después se dejarán pasar seis respuestas correctas y de nuevo se volverá a reforzar dejando transcurrir para la siguiente respuesta correcta, y así sucesivamente.

PROCEDIMIENTO

Se establecerá el rapport en la 1era. sesión, el entrenador deberá establecer una adecuada interacción con el niño en el escenario de trabajo desarrollando las actividades de Juego Libre, para facilitar una mayor adaptación entre niño y experimentador. Los registradores en cada sesión se limitarán a observar y no podrán de manera alguna intervenir con el niño, el entrenador, ni con el material de trabajo.

FASE I. LINEA BASE

La línea base constará de 5 sesiones de una hora cada una.

A) El entrenador y el niño deberán sentarse uno enfrente del otro.

B) Los observadores se colocarán fuera de la vista del niño y ellos son los que registrarán cada respuesta del niño.

C) El entrenador deberá vocalizar los nombres de los dibujos que le presenten al niño, esto ser 3 veces cada uno sin reforzar, ni instigar por ningún motivo las respuestas que de el niño.

D) Los observadores no deberán intervenir o interactuar por ningún motivo durante la sesión con el niño o con el entrenador.

E) Si el niño presenta un porcentaje menor del 40% de respuestas correctas pasará a la siguiente fase.

FASE II. PERIODO DE ENTRENAMIENTO

A) El entrenador y el niño deberán sentarse uno enfrente del otro.

B) Los observadores se colocarán fuera de la vista del niño, y ellos registrarán cada respuesta que de el niño.

C) El entrenador deberá presentar el estímulo o la lámina 3 veces cada una consecutivamente.

D) Si el niño emite la respuesta, el entrenador reforzará socialmente (Muy Bien, Que bien, Que bonito, etc) de manera inmediata.

E) Si el niño no da respuesta, el entrenador deberá moldear las respuestas, instigando verbalmente los 2 primeros sonidos de los nombres de los dibujos de las láminas que se le presenten al niño, es decir, en el caso del dibujo Mesa, se vocalizará "Me....", Corona se le vocalizará "Co....".

F) La latencia de la respuesta ante la presentación del dibujo será de 5 segundos. G) El entrenador deberá trabajar con 5 láminas de dibujos por sesión, y no pasará a la siguiente lámina. Si alguna de estas no ha sido cubierta en un 95% de ensayos correctos durante 2 sesiones consecutivas.

H) A medida que aumenta el número de láminas de dibujos correctos, aumentará por consiguiente el número de láminas de dibujos a verbalizar.

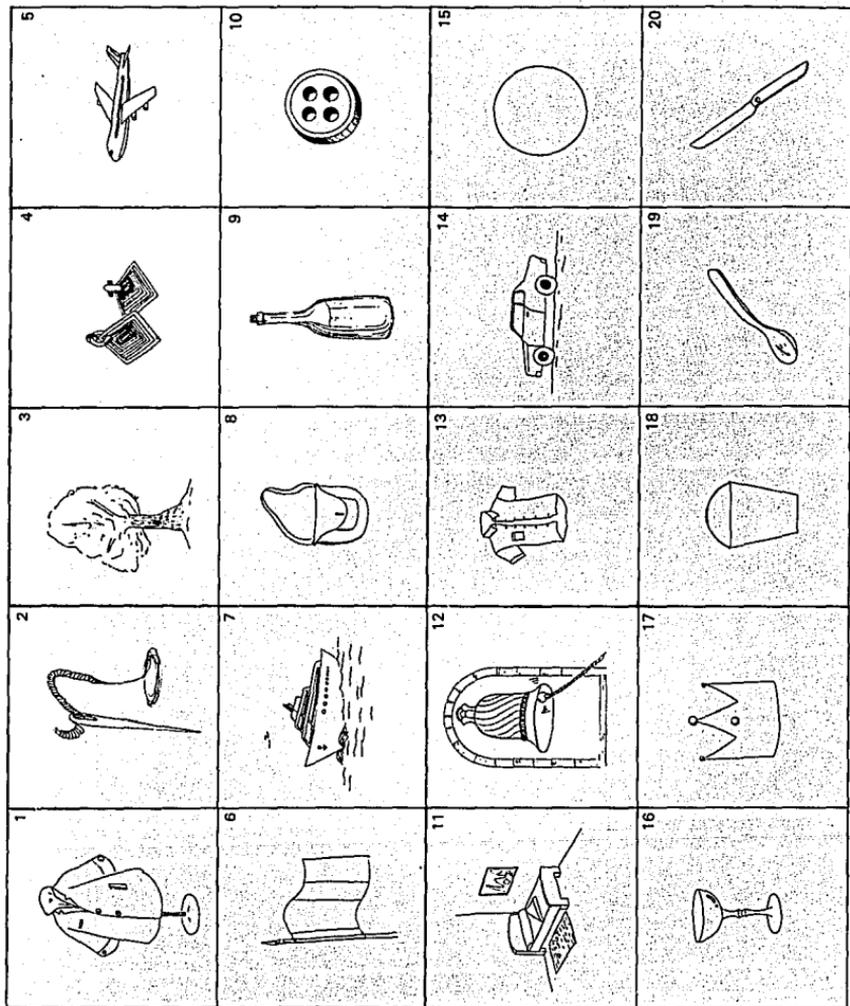
HOJA DE REGISTRO

NIÑO	FECHA	
ENTRENADOR	EXPERIMENTACION	
REGISTRADORES		
SESION	FASE	PROGRAMA
HORA INICIAL	HORA FINAL	CONFIABILIDAD
ENS. ESTI. T RES.	ENS. ESTI. T RES.	ENS. ESTI. T RES.
+-	+-	+-
1	21	41
2	22	42
3	23	43
4	24	44
5	25	45
6	26	46
7	27	47
8	28	48
9	29	49
10	30	50
11	31	51
12	32	52
13	33	53
14	34	54
15	35	55
16	36	56
17	37	57
18	38	58
19	39	59
20	40	60

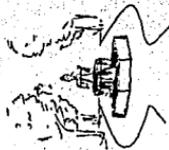
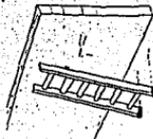
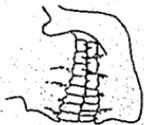
NOTAS:

LISTA DE PALABRAS

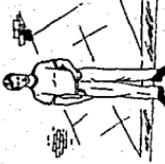
1.ABRIGO	26.DULCES	51.LAPIZ	76.PERRO
2.AGUJA	27.ESCALERA	52.LECHE	77.PEZ
3.ARBOL	28.ELEFANTE	53.LENTES	78.PIÑATA
4.ARETES	29.ELOTE	54.LIBRO	79.PLATANO
5.AVION	30.ESTUFA	55.LLANTAS	80.PLATO
6.BANDERA	31.FLOR	56.LLAVE	81.PLUMA
7.BARCO	32.FOCO	57.LLUVIA	82.POLLITO
8.BOLSA	33.FONDO	58.MACETA	83.PUERTA
9.BOTELLA	34.FRESA	59.MALETA	84.QUESO
10.BOTON	35.FRIJOL	60.MANO	85.RANA
11.CAMA	36.FUENTE	61.MANZANA	86.REFRESCO
12.CAMPANA	37.GLOBO	62.MAPA	87.REGALO
13.CAMISA	38.GOMA	63.MARIPOSA	88.RELOJ
14.CARRO	39.GORRA	64.MARTILLO	89.SILLA
15.CIRCULO	40.GUITARRA	65.MESA	90.SILLON
16.COPA	41.GUSANO	66.MUJER	91.TANQUE DE GAS
17.CORONA	42.HELADO	67.NIDO	92.TAZA
18.CUBETA	43.HILOS	68.NIÑA	93.TELEFONO
19.CUCHARA	44.HOJAS	69.NIÑO	94.TENEDOR
20.CUCHILLO	45.HOMBRE	70.OJO	95.TREN
21.CRUZ	46.JABON	71.PAN	96.UVAS
22.DEDO	47.JARRA	72.PANTALON	97.VASO
23.DIENTES	48.JITOMATE	73.PASTEL	98.VELA
24.DINERO	49.LABIOS	74.PEINE	99.VENTANA
25.DISCO	50.LADRILLOS	75.PELOTA	100.ZAPATO



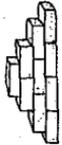
25	30	35	40
24	29	34	39
23	28	33	38
22	27	32	37
21	26	31	36



45



50



55



60



44



49



54



59



43



48



53



58



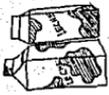
42



47



52



57



41



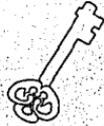
46



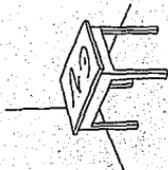
51



56



65	70	75	80
64	69	74	79
63	68	73	78
62	67	72	77
61	66	71	76



81	82	83	84	85
86	87	88	89	90
91	92	93	94	95
96	97	98	99	100

