



Universidad del Aconcagua
Facultad de Ciencias Médicas

LICENCIATURA EN FONOAUDIOLOGÍA Y TERAPIA DEL LENGUAJE

CICLO DE COMPLEMENTACIÓN CURRICULAR

TESINA

RELACIÓN ENTRE EL ÍTEM CONCEPTUALIZACIÓN DEL TEST DE LENGUAJE BETA Y COEFICIENTE INTELLECTUAL DEL WISC IV EN NIÑOS DE 8 A 10 AÑOS, DE ZONAS RURALES DE LOS DEPARTAMENTOS DE LUJÁN Y SAN MARTÍN.

Autoras: Burgos, Adriana Inés
 Espinoza, Alicia Beatriz
 Vencato, Susana Beatriz

Asesora Pedagógica: Gabriela Ortega

Asesora Científica: Dra. Flga. Ester González

MENDOZA, NOVIEMBRE DE 2016

INDICE

RESUMEN.....	3
SUMMARY.....	6
1. INTRODUCCIÓN.....	8
2. HIPOTESIS GENERAL.....	8
3. MARCO TEÓRICO	
3.1. DESARROLLO DEL LENGUAJE	9
3.2. COMPONENTES NEUROFISIOLÓGICOS.....	13
3.3. COEFICIENTE INTELECTUAL.....	28
3.4. FUNCIONAMIENTO DE LOS MIEMBROS DE E.C.A.P.D.I.....	30
3.5. EVALUACIÓN DE LA CAPACIDAD INTELECTUAL.....	33
3.6. EVALUACIÓN DE LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL LENGUAJE.....	43
4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	47
5. RELEVANCIA DEL PROBLEMA.....	48
6. MODALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN.....	51
7. UNIDAD DE ANALISIS.....	51
8. PROCEDIMIENTO DEL MUESTREO.....	52
8.1.TIPO MUESTREO.....	52
8.2. MODO DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA.....	52
9. DISEÑO DE INVESTIGACION.....	53
10. CONCLUSIÓN.....	62
BIBLIOGRAFÍA.....	63

RELACIÓN ENTRE EL ÍTEM CONCEPTUALIZACIÓN DEL TEST DE LENGUAJE BETA E
ÍNDICES DE COEFICIENTE INTELECTUAL DEL WISC IV EN NIÑOS DE 8 A 10 AÑOS
DE ZONAS RURALES DE LOS DEPARTAMENTOS DE LUJÁN Y SAN MARTIN

RESUMEN

En el ámbito educativo donde trabajamos (E.C.A.P.D.I) hemos observado las coincidencias entre los resultados obtenidos en las evaluaciones de coeficiente intelectual Test Wisc IV y los resultados obtenidos en el Subtest ítem de conceptualización del test de lenguaje BETA.

La muestra es de 60 niños con edades comprendidas entre los 8 y los 10 años de escuelas primarias públicas de nivel rural de los departamentos de San Martín y Luján de Cuyo de la provincia de Mendoza.

El Test de Lenguaje utilizado por su rapidez y baremos en nuestro país, es Test de Escala Beta para niños y jóvenes de 3 a 17 años (Feldman, Pinasco y Canepa- 1986).

Nuestro objetivo es demostrar que existe una relación directa entre los resultados obtenidos en la evaluación de ítem de Conceptualización en Test de Lenguaje Escala Beta y el índice de coeficiente intelectual evaluados en Test Psicológico WISC IV.

Entender la problemática cognitiva de los niños en edad escolar nos permite establecer una mejor trayectoria escolar y poder orientar en edades más tempranas la estimulación que los niños requieren de acuerdo a los resultados

obtenidos en los niños y niñas con Capacidad Intelectual límite (CIL). El trabajo de campo de los profesionales se realizó con el propósito de observar al niño en su ámbito educativo y valorar sus capacidades y como se desenvuelve con sus pares y docentes. De esta manera se brindan respuestas a través de configuraciones de apoyo, en correspondencia con el contexto familiar, educativo y con las particularidades del estudiante a incluir.

La investigación realizada es de carácter cuantitativa porque considera descubrir las semejanzas en los resultados de las evaluaciones a través de ambos test, su finalidad es básica porque se fundamenta en el uso de test ya estandarizados, la profundidad es de relación debido a que tiene como objetivo la identificación de semejanza y diferencias entre resultados obtenidos en dos test diferentes uno de evaluación de conceptualización de lenguaje y otro de evaluación de coeficiente intelectual. La naturaleza (control de las variables) es experimental debido a que se consideran los resultados obtenidos en forma individual.

Los valores obtenidos en la evaluación de la conceptualización del lenguaje se relacionan con los obtenidos con la evaluación de coeficiente intelectual, entendiéndose que a mejor conceptualización de lenguaje, corresponden valores altos de coeficiente intelectual y viceversa.

En nuestra investigación las variables presentadas serían los percentiles de los test de acuerdo a las edades de los alumnos.

Los datos obtenidos son volcados a un protocolo adecuado a la investigación. Puntuado según el percentil para cada edad. La investigación es de tipo correlacional entre dos variables obtenidas durante el segundo semestre del ciclo lectivo 2016.

Summary

In the field of education where we work (E.C.A.P.D.I) we have observed the matches between the results obtained in the evaluations of IQ Test Wisc IV and the results obtained in the subtest item of conceptualization of test of language BETA.

The sample is of 60 children between the ages of 8 and 10 years of public primary schools in the rural areas of the departments of San Martin and Lujan de Cuyo in the province of Mendoza.

The Test of language used by its speed and scales in our country, is the test of Scale Beta for children and young people from 3 to 17 years (Feldman, Pinasco and Canepa- 1986).

Our objective is to demonstrate that there is a direct relationship between the results obtained in the evaluation of item of conceptualization in test of language Scale Beta and the index of IQ evaluated in Test Psychological WISC IV.

Understand the problem cognitive condition of the children of school age allows us to establish a better school career and to guide at younger ages the stimulation that children require according to the results obtained in the boys and girls with intellectual capacity limit (CIL).

The field work of professionals was performed with the purpose of observing the child in their education and to assess their capabilities and as it operates with their peers and teachers. This will provide answers through configurations of support, in correspondence with the family context, educational and with the particularities of the student to include. The investigation is a quantitative because it considers discover the similarities in the results of the evaluations through both test, its purpose is basic because it is based on the use of test already standardized, the depth is of relationship because it has as objective the identification of similarities and differences between the results obtained in two different test one of evaluation of conceptualization of language and another assessment of IQ. The nature (control of the variables) is experimental because we consider the results achieved in individually.

The values obtained in the evaluation of the conceptualization of language relate to those obtained with the assessment of IQ, it being understood that to better conceptualization of language, correspond high values of IQ and viceversa.

In our research variables presented would be the percentiles of the test according to the ages of the students.

The data obtained are directed to a suitable protocol to the investigation. Scored according to the percentile for each age. The research is of type Correlational study between two variables obtained during the second semester of the academic year 2016.

1- INTRODUCCION

El lenguaje es la capacidad que toda persona tiene de comunicarse con los demás, es la expresión de ideas por medio de combinaciones de sonidos conformando palabras y estas palabras organizadas en oraciones según lo propone el autor Carlos Loprete, y que se corresponde con una equivalente combinación de pensamientos

El lenguaje, tiene un aspecto individual y otro social pero no es posible concebir el uno sin el otro (1)

El lenguaje que es un hecho social y colectivo, que presenta características físicas, psíquicas y fisiológicas.

La formación del concepto es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social (2). La conceptualización es organizar en categorías las palabras, teniendo en cuenta su carácter o función. Se la puede considerar como una representación abstracta y simplificada de lo que cada persona conoce de un tema o del mundo en general, y que por alguna cuestión desea representar. En realidad, esa representación que se realiza, es lo que la persona conoce, y en ella se hayan expresado conceptos desde el punto de vista de relaciones verbales con otros conceptos y con sus respectivos ejemplos. Existen en estas relaciones, jerarquías que implican el establecimiento de un objeto a una o más categorías y también a múltiples, en el sentido de que un objeto pertenece en lo contemporáneo a diferentes jerarquías. La adquisición del significado de las palabras en los niños se produce en contextos comunicativos mediante la formulación 1. (Saussure). 2. (Vygotsky) de hipótesis de significado, dichas hipótesis se irán reforzando o desechando mediante la experiencia activa con el medio. La información semántica se almacena, entonces en la mente infantil,

como resultado de procesos evolutivos y de procesos activos de interacción con el medio.

Las puntuaciones de CI se usan en muchos contextos distintos como predictivos de rendimiento escolar, indicadores de necesidades especiales educativas, predictivos de rendimiento laboral, o parte de sociólogos que estudian la distribución de CI en poblaciones y las relaciones entre el CI y otras variables (3)

Durante mucho tiempo hemos observado las coincidencias entre los resultados obtenidos en las evaluaciones de coeficiente intelectual y los obtenidos en el ítem de conceptualización del lenguaje, realizada en los E.C.A.P.D.I. (equipos de configuración de apoyo para las personas con discapacidad), en niños con edades comprendidas entre los 8 y los 10 años. Por este motivo nos planteamos la necesidad de determinar si existe una relación directa entre ambos resultados. Un lenguaje con dificultades hace que las representaciones verbales (mentales o códigos lingüísticos), que trabajan la información codificada en palabras, no sea eficaz, teniendo un menor rendimiento en el desarrollo oral y soporte del razonamiento y por ende dificultando su trayectoria escolar. Es posible que, si la detección se hiciera de forma temprana, permita planificar estrategias pedagógicas para la estimulación del lenguaje de aquellos niños que presenten dificultades en su nivel de formación de conceptos.

2. HIPOTESIS GENERAL

Los valores obtenidos en evaluación de la conceptualización del lenguaje se relacionan con los obtenidos con la evaluación de coeficiente intelectual.

Entendiéndose que a mejor conceptualización de lenguaje, corresponden valores altos de coeficiente intelectual y viceversa.

9. MARCO TEORICO

DESARROLLO DEL LENGUAJE

El desarrollo humano se produce siguiendo una serie de etapas vinculadas con la edad, en las cuales se llevan a cabo resultados característicos e interrelacionados en el crecimiento físico, en el aspecto social y de la personalidad (4).

(3) (Matej Hochel y Emilio Gómez Millán). 4. Weiner y Elkind, 1985.

Observando el desarrollo del hombre, podemos subdividirlo en diferentes etapas. Quizás una de las más importantes y donde la evolución se da con mayor velocidad es la PRIMERA INFANCIA.

La palabra infancia proviene del latín "INFANS" que significa sin lenguaje. Pero, de las primeras palabras en la primera infancia, se adquieren otras habilidades como la primera sonrisa, los primeros pasos, la primera reacción de angustia ante un extraño, entre otras. A través del lenguaje, el niño será capaz de relacionarse con sus semejantes y exponer sus deseos y necesidades de forma más precisa.

Al igual que en otras áreas del desarrollo humano, en las teorías sobre el desarrollo del lenguaje, también se ha dado el debate sobre la importancia de los factores externos y los internos para la consecución del mismo. Entre las influencias intrínsecas encontramos las características físicas de cada niño, del estado general del mismo y otros atributos determinados genéticamente.

Las influencias extrínsecas durante la infancia están vehiculadas principalmente por la familia: las personalidades y estilos de cuidado de los padres y hermanos, el estatus socio-económico de la familia y la cultura donde el niño ha nacido. Cada autor o teoría le ha dado mayor importancia a uno u otro polo (5)

Osgood en 1953 convoca un simposio de psicólogos y lingüistas, ya que creía que los psicólogos debían expresar su postura referente al tema del lenguaje. Es tras éste congreso y con la ayuda de otros autores, que crea la Psicolingüística. En 1959, Skinner hace el primer intento de abordar el lenguaje desde una perspectiva conductual. Desde esta óptica, el proceso de aprendizaje del lenguaje consiste esencialmente en determinar (5) (Mazet & Stoleru, 1990; Palacios, 1992; Plauche, 1997).

Las condiciones ambientales que posibilitan los mecanismos responsables de dicho proceso.

El habla dirigida al niño constituiría un punto esencial dentro de dichas condiciones ambientales (6).

Tras la publicación que realiza Skinner, aparece Chomsky con una crítica contundente (7). Para Chomsky la capacidad del habla está determinada genéticamente. Las propuestas innatas atribuyen al niño un conocimiento innato de las propiedades universales de las reglas lingüísticas y de sus variaciones paramétricas; así como un conocimiento innato de los procedimientos que le permitirá las reglas de su lengua. Para él, el habla adulta no constituiría un modelo lingüístico adecuado por su alta frecuencia de errores y frases inacabadas. Propuso que el niño genera sus propias reglas lingüísticas a partir del análisis del habla que escucha a su alrededor.

Mientras, Piaget pensaba que el desarrollo del lenguaje constituía un subproducto del desarrollo de otras capacidades cognitivas (7), por lo tanto hasta que no se hubiese adquirido la simbolización no podría aparecer el lenguaje. Desde el interaccionismo social y siguiendo a Vygotsky, Bruner se interpone entre los dos pensamientos extremos.

6) (Siguan, 1993; Rivero, 1993). (7) (Vila, 1992; Siguan, 1993; Cortés, 1993; Serrat y Serra, 1993; Rivero, 1993; Love & Web, 1994)

Para él, en el desarrollo del lenguaje serán necesarios mecanismos innatos que predispongan al niño a la interacción social, pero serán precisos los soportes y ayudas ofrecidas por el adulto en la interacción con el niño (8).

CONCEPTOS BÁSICOS

A menudo hay confusiones entre tres conceptos que la gente suele usar de forma inadecuada. Estos son:

Comunicación: Richards (1974) la define como algo que va más allá de la simple interacción. Implica la idea de mutualidad, reciprocidad e intersubjetividad (Fdez. Viader, 1992). Sería el intercambio de información con éxito adaptativo. La comunicación tiene diferentes formas de expresión, entre ellas el lenguaje, la comunicación gestual, el contacto visual, entre otras.

Habla: Es la realización física y perceptiva del lenguaje. Es la ejecución del lenguaje.

Lenguaje: es un sistema de códigos con la ayuda de los cuales se designan los objetos del mundo exterior, sus acciones, cualidades y relaciones entre los mismos. Luria, 1977.

Los elementos que componen un lenguaje basado en sonido son (Damasio & Damasio, 1992):

- **FONEMAS:** Unidades mínimas de sonido.-
- **MORFEMAS:** Las menores unidades significativa cuyo combinación crea una palabra.
- **SINTAXIS:** Las combinaciones admisibles de las palabras en frases y las oraciones para que estas tengan sentido.
- **LÉXICO:** El conjunto de todas las palabras de un lenguaje dado. Cada entrada de su lista incluye toda la información con ramificaciones morfológicas o sintácticas, pero incluye el conocimiento conceptual.

- **SEMÁNTICA:** Los significados que corresponden a todos los elementos léxicos y a todas las oraciones posibles.

- **PROSODIA:** La entonación que puede modificar el significado literal de las palabras y de las frases.

- **DISCURSO:** El encadenamiento de las frases para que constituyan una narración.

COMPONENTES NEUROFISIOLÓGICOS

La psicolingüística es la ciencia que estudia la comunicación humana concebida como el conjunto de conductas específicas que determinan las condiciones de uso de los sistemas simbólicos y en particular el de la lengua. Estudia las relaciones entre los mensajes y los elementos que lo constituyen cuyas características utiliza para la elaboración de índices de comportamiento y estudia, así mismo la tipología de los individuos o grupos que seleccionan, construyen e interpretan tales mensajes, proponiendo, al mismo tiempo la construcción de modelos y teorías específicas que tengan por base tanto la teoría psicológica como la descripción lingüística.

En el lenguaje actúan, toda una serie de componentes neurofisiológicos que permiten la decodificación y elaboración del mismo. Entre los principales, podemos destacar:

- el sentido de la audición que permite escuchar un mensaje.

- el cerebro que permite por una parte decodificar lo oído y mandar órdenes a los órganos fonatorios para producir el lenguaje.

- órganos fonatorios que son los que permiten la producción sonora del lenguaje, es decir el habla.

Los estudios realizados hasta el presente permitieron comprobar que las numerosas y complejas funciones que cumple la corteza cerebral son llevadas a cabo por regiones distintas e identificables: las áreas corticales.

En términos generales, estas pueden agruparse en: áreas sensoriales, encargadas de interpretar los impulsos sensitivos que llegan al cerebro; áreas motoras, que controlan la actividad muscular, y áreas de asociación, que integran la información sensorial con la motora y se relacionan con los procesos emocionales e intelectuales.

1-Área somato sensitiva: Recibe las sensaciones de la piel, los músculos y las vísceras.

2-Área somato psíquica: Integra e interpreta las sensaciones recibidas por el área somato sensitiva.

3-Área auditiva: Interpreta las características básicas de los estímulos sonoros.

4-Áreas de asociación auditiva: Interpreta y asocia en forma consciente los estímulos sonoros. A través de ella se interpreta el lenguaje.

5-Área visual: Recibe los estímulos visuales e interpreta los colores, la forma y el movimiento de los objetos.

6-Área de asociación visual: Interpreta y asocia de manera consciente los estímulos visuales. Identifica y evalúa los objetos observados.

7-Área del gusto y del olfato: Reciben los estímulos gustativos y olfativos.

8-Área de asociación del gusto y del olfato: Interpreta los distintos sabores y olores.

9-Área gnóstica: Asocia e integra los estímulos provenientes de las distintas áreas y da origen a uno solo y general. Analiza la causa y los porqués de los hechos.

10-Área de motricidad consciente y voluntaria: controla los movimientos musculares voluntarios.

11-Área del lenguaje: el área de Broca controla la capacidad de hablar y el área de Wernicke se relaciona con la comprensión del lenguaje.

12-Área del pensamiento abstracto y la memoria: En el lóbulo pre frontal se encuentran los centros de la reflexión y de la memoria reciente (de corto plazo, por ejemplo, la memorización de un número telefónico), de la interpretación de los cálculos matemáticos y del pensamiento abstracto, de las leyes sociales y morales y del dolor afectivo. Las distintas estructuras del sistema límbico (hipocampo, amígdala) se asocian más bien con la memoria remota (evocación de un recuerdo). Un **amplio conjunto de sistemas neuronales** presentes en los dos hemisferios, representa las interacciones no lingüísticas entre el cuerpo y su entorno, comunicados por sistemas sensoriales y motores.

Un **número menor de sistemas neuronales** localizados en el hemisferio izquierdo, representa los fonemas y las reglas sintácticas para combinar las palabras. Si se les ha estimulado desde el interior crean las formas verbales y generan frases que se han de decir o escribir. Si por el contrario, el estímulo proviene del exterior efectúan el procesamiento inicial de las señales del lenguaje auditivo o visual.

Este grupo de sistemas situado en buena parte en el hemisferio izquierdo sirve de interconexión entre los dos anteriores. Puede tomar un concepto y estimular la producción de formas verbales o puede recibir palabras y hacer que el cerebro evoque los conceptos correspondientes

Desde la primera infancia, el lenguaje del niño va desarrollándose a través de diferentes estadios hasta adquirir la producción propia del adulto, para facilitar su estudio, se pueden diferenciar dos etapas. En la primera de ellas no podemos

hablar de lenguaje propiamente, sino de comunicación. Esta fase consiste en la puesta en marcha de aquellos mecanismos que permitirán el nacimiento del lenguaje como tal, el **PERÍODO PRELINGÜÍSTICO**. Es recién en la **ETAPA LINGÜÍSTICA** donde eclosionan las primeras características del lenguaje adulto.

Período pre lingüístico:

Este período comprende desde el nacimiento hasta los 18-24 meses, en que la mayoría de los autores consideran que se da el paso hacia el lenguaje tal como lo conocemos. El desarrollo del cerebro, en cuanto a masa cerebral, es rápido pero no así las interconexiones que requerirán más tiempo y que necesitarán de la estimulación externa para su total evolución (Shatz, 1992).

La interconexión neuronal es el punto central de todo el desarrollo, ya que ésta correlaciona altamente con el desarrollo conductual que va apareciendo en el niño. Así podemos ver que tras el nacimiento, en las primeras semanas e incluso meses, la conducta del recién nacido está plagada de automatismos y movimientos incontrolados. Sólo a medida que vaya produciéndose el desarrollo madurativo que va del centro a la periferia del cerebro, lo automático se va convirtiendo en voluntario y lo incontrolado en controlado. Aquí cobran importancia dos leyes que se refieren al desarrollo psicomotor, estas son (Weiner y Elkind, 1985):

- Ley céfalo-caudal del desarrollo, se controlan antes las partes del cuerpo que están más próximas a la cabeza. Posteriormente se extenderá el control hacia abajo.

- Ley próximo-distal, se controlan antes las partes que están más cercanas a dicho eje, que las más alejadas. Esta ley es la que permite explicar el porqué el desarrollo de la motricidad fina es posterior al de la motricidad gruesa. Entre los aspectos más automáticos e incontrolados, más dependientes del nivel cerebral nos

encontramos con los reflejos, que son las primeras "armas" del recién nacido para enfrentarse (sobrevivir en) con el mundo exterior. Estos reflejos están presentes en todos los niños normales en el momento de su nacimiento. A partir del nacimiento, estos reflejos van a tener un destino variado: algunos desaparecerán muy pronto (reflejo de Moro), otros desaparecerán algo más tarde (hociqueo) y otros pasarán a ser conductas voluntarias (la succión). La mayoría de los reflejos desaparecen como tales en el transcurso de los primeros cuatro meses, como consecuencia de procesos madurativos del cerebro (Gassier, 1983).

A nivel cognitivo y según Piaget (en Luque y Palacios, 1992; Johnston & Johnston, 1993), el recién nacido estaría en período sensorio motor. Este primer período es en el que el niño comienza a formar sus propios esquemas sensorios motores. Debe aprender operaciones para relacionarse con el mundo exterior. La primera tarea de los lactantes es comenzar a establecer sus propios límites del ego (donde acaba él y empieza el mundo externo). Por medio de la interacción con los objetos y personas y en relación a ellos empiezan a organizar el tiempo y el espacio. A medida que progresan, empiezan a demostrar signos de intencionalidad, este es el paso inicial de la aparición de la inteligencia. Con este comienzo, los niños están en camino hacia el desarrollo sensorio motor, lo que van a conseguir mediante la elaboración de cuatro entendimientos: constancia de objetos, espacio coordinado, causalidad y temporalidad.

De las adaptaciones innatas (reflejos), el niño irá a través del contacto con su medio ejercitando una serie de movimientos que le permitirán hacia el final de la 1ª infancia realizar una serie de movimientos controlados y voluntarios. Podrá controlar la posición de su cuerpo y de los segmentos corporales más importantes (brazos, manos, tronco). Por lo tanto, el movimiento del niño va integrando y

controlando cada vez un mayor número de grupos musculares, con lo cual estos se van haciendo cada vez más precisos.

Esta mejoría en los movimientos hará que la actuación y percepción hacia el entorno sea diferente, a la vez que permite incorporar repertorios psicomotores muy especializados (primeros pasos hacia el final del año, coordinación visuo-motriz,...).

Pero, además de las habilidades motrices hacia los 3 meses ya hay otros indicadores físicos y emocionales importantes. Así, el niño tiene a su disposición todos los sentidos para recibir información del exterior. La significación que le da el niño todavía estará en el placer/displacer pero esta irá evolucionando. A los 3 meses también aparece la sonrisa social, este es uno de los organizadores de la vida psíquica del niño (Spitz, 1958). El niño es capaz de reconocer la cara humana a través de una Gestalt de los componentes de la misma. Es el primer paso hacia la individualización.

En el octavo mes coincidiendo con una mayor independencia en el ámbito motor, aparece el miedo hacia el extraño. Con la sonrisa social y acompañado de otros factores como es la alimentación, cuidados en general, el niño es capaz de reconocer a la madre y cuidadores más habituales. Hacia los 8 meses la presencia de un extraño produce en el niño una ansiedad que hace que reclame la atención de la madre.

Por último, citando a Spitz, tras la adquisición de las principales habilidades motoras gruesas y con la aparición de los primeros rasgos de la psicomotricidad fina aparece hacia los dos años la de decir no ante cosas que no le gustan.

Es el primer concepto que el niño asimila. Ahora es capaz de controlar su medio a través de los llantos o pataletas.

Según Vila (1992), en el área del lenguaje durante los tres primeros meses de vida las rutinas se encuentran ligadas a las necesidades del bebé, en las que éste y el adulto, comparten significados que permiten regular conjuntamente algunos de sus actos, ocurre mediante el habla de estilo materno, baby-talk o madresía (Johnston,1993,Rivero, 1993). La madresía tal como la llama Johnston parece seguir el desarrollo básico, comenzando en el nivel más fundamental y haciéndose gradualmente más complejo a medida que el niño crece. La madresía se caracteriza por ser simple estructuralmente (usa frases cortas, no subordinadas, no modificadores), hay un alto grado de redundancia, el tono es alto, la prosodia exagerada, el léxico (palabras utilizadas) son aquellas que están presentes en el entorno del niño, hay preguntas y explicaciones sobre lo que la madre va diciendo o lo que el niño hace.

1-6 MESES	Alerta al sonido, se va orientado hacia la fuente que lo emite. Lloros, gritos, sonrisa social, inicio balbuceo. Hacia los 6 meses el niño empieza a explorar los parámetros de su aparato vocal para ver que puede hacer. Aprenden a producir vocales abiertas y las primeras consonantes. Con el balbuceo y el laleo, el niño va experimentando los sonidos.
7-12 MESES	Comprende NO, se orienta hacia su nombre, asocia palabras con significados, comprende los gestos que acompañan a las vocalizaciones. Combinaciones de sílabas que se asemejan a las palabras, primeras palabras.
13-18 MESES	Cuando se le demanda que diga o señale algo lo realiza. El vocabulario se va incrementando de forma gradual. Hasta entonces el niño captaba los ruidos que había a su alrededor y lloraba o gritaba para dar a conocer su estado. La madre en esta época es capaz de diferenciar los llantos y saber si se trata de hambre, sueño, ganas de jugar, molestia,... También aparece una ecolalia, el niño parece un "loro" ante cualquier cosa que diga la madre, repite.

En esta etapa que va desde los 2 a los 5-7 años el niño adquiere en su totalidad el lenguaje. A nivel orgánico, su desarrollo es un poco más lento que en la etapa anterior. El niño va adquiriendo cada vez más, un mayor número de habilidades motoras finas, hay un mayor contacto y adaptación con su entorno más próximo. A nivel cognitivo el niño se sitúa, según Piaget en el estadio preoperacional. Este período se caracteriza por el acceso progresivo a la inteligencia representativa; cada objeto se representará por una imagen mental que lo substituirá en su ausencia. En esta etapa se desarrollarán el lenguaje, el dibujo, el juego simbólico. Los niños a partir de ahora podrán pensar de una forma ordenada, aunque en un principio ciertos componentes puedan obstaculizar esta tarea como son:

- Egocentrismo: incapacidad de observar un punto de vista que no sea el suyo.
- Centración: incapacidad para separar lo propio del medio ambiente.
- Dificultad de transformación: una operación que cambia las reglas de algo.
- Reversibilidad: una acción que puede hacerse puede deshacerse.

Según Vila (1992), hacia los tres años han desaparecido las dificultades para pronunciar diptongos y se produce un significativo progreso en las consonantes; aunque se presentan errores con algunos grupos consonánticos, normalmente en torno a los 4 años el repertorio fonético está casi completo.

El léxico crece a un ritmo notable, duplicándose el vocabulario cada año. Empieza a usarse el pronombre de tercera persona, aunque su dominio y usos no estarán completos del todo hasta los 7 años. Los posesivos son comprendidos. Hacia los 2 años aparecen las primeras combinaciones de 3 o 4 elementos, no siempre respetando el orden. Las primeras interrogativas son preguntas de sí o no marcadas únicamente por la entonación; luego aparecen con qué o dónde. A los 4

años dominan las construcciones sintácticas simples. En los pronombres, la distinción del género es clara y consistente a los 5 años; desde los 6 o 7, también lo es la de número. Mejora el uso de los tiempos y modos verbales, aunque siguen siendo frecuentes las incorrecciones en los condicionales o subjuntivos. La sintaxis se hace cada vez más compleja con la adquisición de los primeros usos de las subordinadas, las yuxtapuestas y las coordinadas, si bien los verbos no siempre se ajustan correctamente. Hacia el final de éste período, la lectoescritura introduce al niño en una nueva dimensión de uso del lenguaje y de acceso a los conocimientos elaborados culturalmente.

Etapas lingüísticas - Etapas fonológicas

2-4 años	Etapa telegráfica. El niño empieza a usar combinaciones de palabras. Esto va en aumento hasta que entre los 3 y 4 años la mayoría de las frases se asemejan a frases simples bien construidas. Alrededor de los 4 años aproximadamente, es el momento en que la mayoría de las palabras de estructura morfológica simple son correctas.
4-7 años	Palabras más complejas son el resultado de una mera yuxtaposición. Culminación del repertorio fonético. Adquisición de los sonidos problemáticos a nivel productivo a los 7 años. Producciones correctas de palabras simples. Empieza el uso de palabras

La adquisición del significado de las palabras en los niños se produce en contextos comunicativos mediante la formulación de hipótesis de significado, dichas hipótesis se irán reforzando o desechando mediante la experiencia activa con el medio.

La información semántica se almacena, entonces en la mente infantil, como resultado de procesos evolutivos y de procesos activos de interacción con el medio.

Podemos reconocer dentro de las capacidades humanas para la organización de los conocimientos, una habilidad propia de la mente para explorar internamente la información ya almacenada, de modo que el individuo es capaz de repasar conceptos, reformular hipótesis de conocimiento, ir a buscar información para que ésta sea activada en momentos oportunos, etc. lo que permite la flexibilidad de pensamiento.

No todas las teorías de procesamiento lingüístico acuerdan en que la información semántica, formal y sintáctica se almacene dentro del léxico. Para algunas teorías la información lingüística y semántica se almacena en forma conjunta, mientras que otros modelos establecen divisiones en esto.

La teoría de las redes semánticas, desarrollada por Collins y Quillian, propone que la información semántica y lingüística se guarda en forma conjunta dentro del léxico. Dentro de éstas redes, cada palabra es considerada un nodo conceptual, el cual se encuentra interrelacionado con otros. La estructura de éstas redes no es azarosa sino, por el contrario, los nodos más cercanos serán aquellos que se encuentran relacionados semánticamente o porque existe alguna asociación entre esas palabras. De ésta manera el nodo que representa la palabra “perro” se encontrará cercano al de la palabra “hueso”. Además la activación de un nodo viajará y activará a otro, de manera tal que aquellos que se ubiquen más cerca se beneficiarán más que los que se encuentren más alejados. La activación de los nodos conceptuales más cercanos, por su parte, actúan como reforzador de la activación del nodo primario.

Otros modelos proponen que los conceptos se representan a partir de sus características o propiedades semánticas. Así el significado de un concepto

(sustantivo concreto, por ejemplo) no es unitario, sino que está compuesto de informaciones específicas como características físicas, funcionales, abstractas, asociativas, etc. Por ejemplo el concepto “banana” incluye los siguientes atributos: fruta (abstractos) amarilla y con cáscara (perceptuales) principal alimento de los monos (funcional) de clima cálido (asociativa)

Por el ejercicio de la función representativa y gracias a la utilización de las primeras palabras, van apareciendo los primeros trazos semánticos. Anteriormente se había producido la interiorización de los objetos que constituyen el mundo que rodea al niño (la permanencia del objeto nos indica el grado de ésta interiorización mental) pero será con la aparición de los primeros trazos semánticos como se produciría la unión entre diversos objetos mentales. Ésta unión se realiza, en general, gracias a una acción-propiedad fundamental o accesoria, pero siempre común a varios elementos. Si éste rasgo de unión es fundamental, persistirá como rasgo distintivo, si por el contrario es accesorio, irá progresivamente perdiendo consistencia al aumentar el número de trazos semánticos. Las características de las acciones-propiedades primitivas, van a ser muy variables de unos niños a otros y estarán en relación a su experiencia vital, pudiendo decir que tienen tanto contenido histórico como lógico.

El trazo semántico que sirve de unión entre diversos objetos mentales determina la primera organización del campo semántico, sabemos que lo habitual es la aparición simultánea de dos o tres palabras, y esto permite una organización amplia aunque no profunda, señalando la aparición de relaciones paradigmáticas desde el principio de la estructuración del campo semántico.

Una vez pasado el primer período en el que todo el mundo verbal está formado por cinco o seis palabras, la aparición de nuevos elementos verbales se produce de manera acelerada pasando el niño en pocos meses, a poseer el centenar de palabras. Esta rápida generación y organización verbal la podemos explicar señalando que si durante el primer año de la vida los mecanismos de refuerzo iban dirigidos a la imitación de la acción, ahora se dirige a la palabra-acción social. Desde el punto de vista semántico, la aparición de una nueva palabra, podemos decir que se produce por confluencia de varios trazos semánticos y que éstos están esencialmente formados por acciones-propiedades. Pero además la superposición de un trazo semántico nuevo a otro previamente existente, permite una diferenciación de los objetos mentales a los que se adjudican ambos trazos semánticos, del resto de los objetos que participan sólo de uno de ellos. Y también la nueva palabra va a modificar la estructura general de todo el campo semántico tanto de los elementos relacionados directamente con ella como la de aquellos que sólo lo están indirectamente. La universalidad de las diferencias y contrastes de los primitivos trazos semánticos permiten una rápida multiplicación de los sistemas de clasificación y organización del campo semántico.

Las palabras quedan constituidas gracias a la confluencia de propiedades y estas mismas propiedades sirven para diferenciarlas y unir las a la vez. De tal manera que una palabra tiene posibilidad de unión con otras palabras, que tienen en común con ella la propiedad de formar una unidad de sentido, mientras que no podrá unirse a otras palabras por carecer de éste criterio común.

Las relaciones entre conceptos aparecen entre los tres y cuatro años de edad. Los conceptos supra ordinarios o clases inclusivas (juguete incluyendo pelota, muñeco

etc...) tienden a presentarse antes que los subordinados y adquieren un importante grado de precisión conceptual entre los cuatro y cinco años de edad, el niño en éste momento maneja, discrimina y clasifica conceptos coordinados (mesa/silla), establece relaciones por similitud (sinónimos) y por oposición (antónimos) así como relaciones por proximidad (sueño/noche, reír/boca)

El CI o cociente intelectual:

El autor de este índice fue Stern, W. quien en 1912, se propuso la posibilidad de crear un método específico de cálculo para relacionar la diferencia en años respecto de la edad cronológica y que pudiera proporcionar una medida absoluta del grado de deficiencia mental y establecer, directamente, la relación entre la edad mental y la cronológica. Esta relación es el cociente mental o intelectual (CI), el cual expresa “que fracción de la inteligencia normal correspondiente a su edad (cronológica) ha alcanzado un deficiente mental”. Y su cálculo se realiza a partir de la siguiente fórmula:

$$CI = \frac{EM \times 100}{EC}$$

EM= edad mental.

EC= edad cronológica

Terman adopta esta fórmula y realiza una estandarización de acuerdo con los resultados obtenidos en la misma (Terman, L.M. ,1929), los CI se distribuyen según el cuadro que figura a continuación:

% de individuos examinados	C.I.
0,35	56-65
2,3	66-75
8,6	76-85
20,1	86-95
33,1	96-105
23,1	106-115
9,0	116-125
2,3	126-135
00,55	136-145

Terman ofrece una caracterización de los niveles de inteligencia y desde ahí concluye con una serie de categorías que comprenden los distintos grados de oligofrenia.

A partir de dicha investigación de Terman, estos resultados del CI se generalizaron al total de la población y se utilizaron como parámetro de medición.

A pesar de ello, actualmente, la clasificación de los sujetos en categorías de esta naturaleza, ha sido justamente criticada, desde el momento en que condujo a una consideración simplista de la deficiencia mental. Un C.I. bajo no constituye, por sí solo, un criterio suficiente para diagnosticar la deficiencia mental. Naturalmente, el autor de la tabla no es responsable de tamaño absurdo; la crítica debe dirigirse a quienes pretenden diagnosticar la deficiencia mental a través de un C.I. obtenido con una prueba de inteligencia, por excelente que sea.

Cociente intelectual, también denominado coeficiente individual o CI en forma abreviada, es una puntuación, resultado de los test estandarizados diseñados para valorar la inteligencia. Se ha demostrado que los valores de CI están relacionados con factores como la probabilidad de sufrir ciertas enfermedades, el estatus social de los padres, el CI de los padres, aunque los mecanismos de herencia de la inteligencia han sido investigados durante un siglo, aún existe controversia al respecto de hasta qué punto la inteligencia es hereditaria, y los mecanismos de dicha herencia son aún tema de debate.

Durante mucho tiempo hemos observado las coincidencias entre los resultados obtenidos en las evaluaciones de coeficiente intelectual y los obtenidos en el ítem de conceptualización del lenguaje, realizada en los E.C.A.P.D.I. (equipos de configuración de apoyo para las personas con discapacidad), en niños con edades comprendidas entre los 8 y los 10 años. Por este motivo nos planteamos la necesidad de determinar si existe una relación directa entre ambos resultados.

La función de los profesionales del E.C.A.P.D.I. está regulada por la resolución 1561 de la D.G.E. (Dirección General de Escuelas) que especifica las funciones de los mismos con el fin de asegurar la inclusión de los estudiantes con discapacidad en todos los niveles obligatorios del Sistema Educativo de la provincia de Mendoza. Cada departamento de la provincia cuenta con un equipo de configuraciones de apoyo a personas con discapacidad (E.C.A.P.D.I).

La transversalidad de la Modalidad de Educación Especial supone una tarea educativa que debe generar configuraciones prácticas de apoyo y desarrollo de las trayectorias escolares.

Los equipos de E.C.A.P.D.I. intervienen en la inclusión de los alumnos en todos los niveles del Sistema educativo que presenten discapacidad o presunción de discapacidad, con estudios médicos de los especialistas (neurólogos, psiquiatras, oftalmólogos y otorrinolaringólogo) quienes remitirán un informe acompañando el diagnóstico.

Dichos equipos están conformados por profesionales De Psicología, Fonoaudiología, Trabajo social, Docente evaluadora de escuela especial, Docentes de apoyo y Docente Coordinadora.

Los niños y jóvenes son evaluados interdisciplinariamente.

Psicología: se evalúa mediante test WICS IV siempre que sea necesario.

Fonoaudiología, evalúa por medio del test de lenguaje BETA.

Trabajo social: realizan la evaluación social.

En forma conjunta se realiza la anamnesis y la lectura de informes médicos y estudios.

Docente evaluadora de modalidad especial: realiza la evaluación pedagógica.

Los profesores en discapacidad intelectual, sensoriales (visual y auditivo) y motores son quienes realizan los apoyos a los niños y jóvenes, también las adaptaciones curriculares (NAP).

El cumplimiento de las funciones específicas de los profesionales del E.C.A.P.D.I, está enmarcado dentro del Modelo Social de discapacidad.

Es necesario e imprescindible el trabajo en campo de los profesionales. De esta manera se brindan respuestas a través de configuraciones de apoyo, en correspondencia con el contexto familiar, educativo y con las particularidades del estudiante a incluir.

Los niños Y jóvenes con discapacidad no escolarizados se evalúan sin límite de edad y se orienta a la familia sobre la trayectoria educativa que mejor se corresponda a su discapacidad, edad y contexto.

Es necesario antes de realizar la evaluación, una derivación de D.O.A.I.T.E (Dirección de Orientación y Apoyo Integral a las Trayectorias Escolares) según La ley 27044/14 “Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad” que es el respaldo legal para el cambio del modelo sobre discapacidad.

El modelo sobre el cual está construida la convención, es el de los derechos humanos, donde la discapacidad es colocada como una característica más dentro

de la diversidad de los seres humanos y no como la característica que deba definir la vida de una persona que la totalice en un marco de discriminación y exclusión .

El Modelo Social de la Discapacidad establece que los problemas que enfrentan las personas con discapacidad no son un resultado de la deficiencia de la persona, sino más bien una consecuencia de las barreras en la sociedad, las cuales pueden ser físicas, de actitud, jurídicas, informativas, o cualquier otro tipo de barrera que provenga de la falla de una sociedad o cultura en darle cabida a una persona.

En la resolución n° 00026/16 de la dirección de escuela de la provincia de Mendoza los Directores de D.O.A.I.T.E. Y EDUCACIÓN ESPECIAL resuelve:

Establecer las orientaciones generales en las intervenciones de D.O.A.I.T.E Y E.C.A.P.D.I en las trayectorias educativas de estudiantes en los niveles obligatorios del sistema educativo, aclarando que en el Nivel Secundario intervendrán los Equipos de Orientación de cada establecimiento para la elaboración de dichas trayectorias.

Disponen que D.O.A.I.T.E sea quien interviene en los casos en que los niños y jóvenes presenten trastornos específicos del aprendizaje, del lenguaje (T.E.L) y problemas de conducta, en todos los casos que no posean C.U.D. (certificado único de discapacidad).

Cuando D.O.A.I.T.E presuma discapacidad en los niños y jóvenes informará a los padres/ tutores la necesidad de tramitar el C.U.D, y/ o certificación del médico especialista. Solicitará también turno al E.C.A.P.D.I correspondiente.

En casos excepcionales (zonas territoriales alejadas de centros urbanos) donde la asistencia a algún efector del sistema de salud sea limitada o nula, el ECAPDI

aceptará la derivación de D.O.A.I.T.E, siempre que se presuma discapacidad, a través de la evaluación correspondiente con un informe detallado de la evaluación donde se especifiquen los indicadores que fundamenten la presunción.

En los casos que los equipos técnicos de educación discrepen sobre la presunción de discapacidad deberán coordinar reuniones para aunar criterios.

Se establece que E.C.A.P.D.I definirá cual es la opción educativa más adecuada para el estudiante, comunicándola a la familia, a la escuela y a D.O.A.I.T.E.

Cuando la Junta Nacional de Discapacidad no emitiera el C.U.D o no se certificara discapacidad por un médico especialista y/o certificación de un Equipo interdisciplinario de Salud Mental, el E.C.A.P.D.I informará a la D.O.A.I.T.E sobre trayectorias diferenciadas (Res.681/12 primaria, 682/12 secundaria), para que enmarquen las trayectorias educativas reales que acompañen al estudiante.

Los equipos interdisciplinarios de educación (E.C.A.P.D.I y D.O.A.I.T.E), realizaran reuniones para aunar criterios sobre las intervenciones en territorio y organización de un trabajo colaborativo en cada Sección de Supervisión de los departamentos

Dentro de los requisitos para la evaluación y valoración del E.C.A.P.D.I. está:

La derivación de D.O.A.I.T.E

Presentación del informe pedagógico del docente del aula.

Informe de profesionales en el caso de que posea tratamientos terapéuticos.

Estudios médicos.

Cuadernos y/o carpetas.

Libreta escolar.

Libreta de salud.

Fotocopia de D.N.I

ES FUNCION DE LOS MIEMBROS DEL E.C.A.P.D.I.

El trabajo de campo es fundamental para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y elaborar estrategias educativas y configuraciones de apoyo en correspondencia con el contexto y en conjunto con la institución escolar integradora. Se realizan devoluciones en forma personal y escrita a padres o tutores y a las instituciones intervinientes del estudiante evaluado.

Es obligación de los profesionales del E.C.A.P.D.I. elaborar un informe de evaluación que sea interdisciplinario y en consonancia a las configuraciones de apoyo propuestas, tanto educativas como sociales, sin perder de vista la singularidad del estudiante evaluado y su contexto de inclusión.

Se les brinda el servicio a: SEOS, NIVEL INICIAL, PRIMARIO, SECUNDARIA ORIENTADA, SECUNDARIA TECNICA, CCT, CEBJA, CENS.

Algunos de los indicadores que se orientan desde ECAPDI a los docentes para tener en cuenta en dificultades de los alumnos que puedan tener discapacidad son:

. FALTA DE FIJACION Y O CONTACTO OCULAR

. MOVIMIENTOS ESTEROTIPADOS GENERALES (ALETEOS MOVIMIENTOS DE MIEMBROS

- . DISTRACTIBILIDAD
- . POCA O BAJA TOLERANCIA E INCAPACIDAD PARA ESPERAR
- . ATENCION LABIL
- . DESATENCION Y FALTA DE MEMORIA
- . INCAPACIDAD DE DESARROLLAR RELACIONES
- . AUSENCIA DE JUEGO SIMBOLICO O ALTERACION DE JUEGO IMAGINATIVO
- . PICA (INGESTION PERSISTENCIA DE SUSTANCIAS NO NUTRITIVAS: TIERRA, PINTURA, YESO, CABELLO, ROPA, ETC.)
- . PERDIDA DE CONTACTO CON LA REALIDAD
- . ALTERACIONES DEL SUEÑO
- . DIFICULTAD EN RECEPCION AUDITIVA
- . DIFICULTAD EN RECEPCION VISUAL
- . ASOCIACION AUDITIVAVOCAL
- . ASOCIACION Y/O INMADUREZ VISOMOTOR
- . HIPERACTIVIDAD
- . HIPOACTIVIDAD
- . ABULIA Y TRASTORNOS DE CONDUCTA
- . DESORGANIZACION TEMPORAL Y ESPACIAL
- . HIPOTONIA

- . HIPERTONIA

- . LATENCIAS O AUSENCIAS

- . INCAPACIDAD DE ASOCIAR LOS PROCESOS DE COMPRESION Y EXPRESION SOBRE LA BASE DE CONCEPTOS O CATEGORIAS

- . DEFICIT O DIFICULTAD EN HABILIDADES SOCIALES

- . UTILIZACION ESTEREOTIPADA Y REPETITIVA DEL LENGUAJE

- .TENDENCIA A LA RESISTENCIA O ALTERACIÓN ANTE CAMBIOS TRIVIALES O SIMPLES

- . ANOMALIAS POSTURALES

- . LENGUAJE FUERA DE CONTEXTO O NEUTRO

- . RETRASO O AUSENCIA TOTAL DEL LENGUAJE ORAL

- . ALTERACIONES DE LA VOZ Y EL HABLA (ENTONACION, INTENSIDAD Y TIMBRE)

- . ANTECEDENTES PERI Y POSTNATALES

- . FACTORES SOCIALES, AMBIENTALES Y HEREDITARIOS

Evaluación de la capacidad intelectual

El CI se obtiene a través de la aplicación de test de inteligencia. Los instrumentos deben ser individuales, estandarizados, culturalmente apropiados y psicométricamente validados.

El trastorno se define con 2 o más desviaciones típicas en el CI por debajo de la media de la población de la edad de la persona y su grupo cultural. Esta puntuación suele ser un CI de aproximadamente 70, o menos.

WISC IV

Wechsler Intelligence Scale for Children, Fourth Edition (2003)

Se aplicación en niños entre 6 y 16 años, 11 meses de edad.

Evalúa los siguientes ítems:

Razonamiento fluido

Involucra el proceso de manipular abstracciones, reglas, generalizaciones y relaciones lógicas. (Carroll, 1993)

Memoria operativa

Es la habilidad de mantener información activa siendo consciente de ello, realizar alguna operación o manipulación con ella y producir resultados.

Es esencial en procesos cognitivos superiores y está relacionada con el rendimiento y el aprendizaje. (Fry y Hale, 1996).

Velocidad de procesamiento

Está relacionada con la capacidad mental, con el desempeño y desarrollo de la lectura, con la conservación de los recursos cognitivos y con el uso eficiente de la memoria operativa en las tareas de orden superior.

Puntuaciones compuestas

•CIT: funcionamiento intelectual general (ya no se utiliza la estructura dual de CI verbal y CI de ejecución).

•ICV: índice de Comprensión Verbal; semejanzas, vocabulario, comprensión, información, adivinanzas

•IRP: índice de Razonamiento Perceptivo; construcción con cubos, conceptos matrices, completamiento de figuras.

•IMO: índice de Memoria Operatoria; retención de dígitos, letras y números aritmética

•IVP: índice de Velocidad de Procesamiento; claves, búsqueda de símbolos
Animales

Subtest de Comprensión Verbal: Semejanzas, Vocabulario, Comprensión, Información (optativos), Adivinanzas (optativos)

Semejanzas: Mide el razonamiento verbal y la formación de conceptos. También involucra la comprensión auditiva, la memoria, la distinción entre características esenciales y secundarias

Vocabulario: Consta de dos elementos:

- 1- Los gráficos: que el niño debe nombrar
- 2- Los verbales: el niño debe dar definiciones de las palabras dichas por el examinador

Mide el conocimiento de palabras y la formación de conceptos verbales. También mide riqueza de conocimientos, capacidad de aprendizaje, memoria a largo plazo y desarrollo lingüísticos y la expresión verbal.

Comprensión: Mide la formación de conceptos y el razonamiento verbal, la expresión y la comprensión verbal, la habilidad para evaluar y utilizar la experiencia y la capacidad para manejar la información práctica. También involucra estándares convencionales de comportamiento, juicio social y sentido común.

Información (opcional): Mide la capacidad del niño para adquirir, retener y recuperar conocimientos de hechos generales. Involucra la inteligencia cristalizada, la memoria de largo plazo y la capacidad para retener y recuperar información aprendida en la escuela y el entorno.

Adivinanzas (opcional): Está relacionado con las tareas de medición de razonamiento verbal. Estas tareas miden la comprensión verbal, capacidad de razonamiento general, abstracción verbal, conocimientos, aptitud para integrar y sintetizar diferentes tipos de información.

Subtest de Razonamiento Perceptivo

Construcción con cubos, Conceptos, Matrices, Completamiento de figuras (opcional).

Construcción con cubos: Mide la habilidad para analizar y sintetizar estímulos visuales abstractos. Involucra la formación de conceptos no verbales, la organización y percepción visual, la coordinación visomotora, la capacidad para separar figura y fondo en estímulos visuales.

Conceptos: Mide el razonamiento abstracto y la formación de categorías. La secuencia de ítems exige cada vez mayor capacidad de razonamiento abstracto.

Matrices: Esta tarea de analogía con una matriz es adecuada para medir la inteligencia fluida y permite una estimación confiable de la capacidad intelectual general. Esta tarea no requiere conocimientos culturales ni de lenguaje.

Completamiento de figuras (opcional): Mide la organización y percepción visual, la concentración y el reconocimiento visual de detalles esenciales de los objetos y los elementos.

Subtest de Memoria Operativa: Retención de dígitos, Letras y números, Aritmética (opcional)

Retención de dígitos: Mide la memoria auditiva de corto plazo, la habilidad para secuenciar, la atención y la concentración. El cambio de tarea de dígitos en orden directo a dígitos en orden inverso exige flexibilidad cognitiva y alerta mental.

Letras y Números: Involucra la formación de secuencias, manejo mental de la información, atención, memoria auditiva de corto plazo, formación de imágenes visuoespaciales y velocidad de procesamiento.

Aritmética: Involucra el manejo mental de información, la concentración, la atención, la memoria de corto y largo plazo, la capacidad de razonamiento numérico y el alerta mental.

Subtest de Velocidad de Procesamiento: Claves, Búsqueda de símbolos, Animales (opcional)

Claves: Mide la memoria de corto plazo, la capacidad de aprendizaje, la percepción visual, la coordinación visual y motora, la habilidad de selección visual, la flexibilidad cognitiva, la atención y la motivación.

Búsqueda de símbolos: Involucra también memoria visual de corto plazo, coordinación visual y motora, flexibilidad cognitiva, discriminación visual y concentración. Se relaciona con la organización perceptiva y la capacidad de aprendizaje y planeamiento.

Animales: Además de la velocidad de procesamiento, mide la atención selectiva visual.

Descripción Cualitativa

CIT	Clasificación
130 y superior	Muy superior
120-129	Superior
110-119	Medio alto
90-109	Medio
80-89	Medio bajo
70-79	Inferior
69 e inferior	Extremadamente bajo

Las personas con retraso mental suelen presentar incapacidades adaptativas más que un CI bajo. La capacidad adaptativa se refiere a cómo afrontan los sujetos efectivamente las exigencias de la vida cotidiana y cómo cumplen las normas de autonomía personal esperables de alguien situado en su grupo de edad, origen sociocultural, y ubicación comunitaria particulares. La capacidad adaptativa puede estar influida por distintos factores, entre los que se incluyen características

escolares, motivacionales y de la personalidad, oportunidades sociales y laborales, así como los trastornos mentales y las enfermedades médicas que pueden coexistir con el retraso mental. Probablemente las ayudas terapéuticas pueden mejorar más los problemas de adaptación que el CI cognoscitivo, el cual suele ser un atributo mucho más estable a lo largo del tiempo. Es útil recoger pruebas de los déficit de la capacidad adaptativa a partir de una o más fuentes fiables independientes (p. ej., evaluación del maestro e historia médica, evolutiva y académica).

También se han elaborado varias escalas para medir capacidad o comportamiento adaptativos (p. ej., las Vineland Adaptive Behavior Scales y las American Association on Mental Retardation Adaptive Behavior Scales). Estas escalas suelen suministrar un punto de corte clínico basado en el rendimiento demostrado en distintas áreas de la capacidad adaptativa. Debe considerarse que las puntuaciones obtenidas en ciertas áreas particulares no se incluyen en algunos de estos instrumentos y que las puntuaciones concretas pueden variar considerablemente en cuanto a su fiabilidad.

Al igual que en la evaluación de la capacidad intelectual, debe tenerse en cuenta la idoneidad del instrumento de acuerdo con el nivel sociocultural del sujeto, su educación, posibles discapacidades asociadas, su motivación y su cooperación. Por ejemplo, la presencia de discapacidades significativas invalidan muchas normas de una escala adaptativa. Además, comportamientos que normalmente se considerarían des adaptativos (p. ej., dependencia, pasividad) pudieran evidenciar una adaptación satisfactoria en el contexto de la vida de una persona concreta (p. ej., en ciertos establecimientos institucionales).

Gravedad del retraso mental

Pueden especificarse cuatro grados de intensidad, de acuerdo con el nivel de insuficiencia intelectual: leve (o ligero), moderado, grave (o severo), y profundo.

F70.9 Retraso mental leve [317]: CI entre 50-55 y aproximadamente 70.

F71.9 Retraso mental moderado [310.0]: CI entre 35-40 y 50-55.

F72.9 Retraso mental grave [318.1]: CI entre 20-25 y 35-40.

F73.9 Retraso mental profundo [318.2]: CI inferior a 20 o 25.

F79.9 Retraso mental de gravedad no especificada [319], es una categoría que puede utilizarse cuando exista una clara presunción de retraso mental, pero no sea posible verificar la inteligencia del sujeto mediante los tests usuales (p. ej., en individuos excesivamente deficitarios o no cooperadores, o en el caso de los niños pequeños).

F70.9 Retraso mental leve [317]

El retraso mental leve es equivalente en líneas generales a lo que se considera en la categoría pedagógica como «educable». Este grupo incluye a la mayoría (alrededor del 85 %) de las personas afectadas por el trastorno. Consideradas en su conjunto, tales personas suelen desarrollar habilidades sociales y de comunicación durante los años preescolares (0-5 años de edad), tienen insuficiencia mínima en las áreas sensoria motoras y con frecuencia no son distinguibles de otros niños sin retraso mental hasta edades posteriores. Durante los últimos años de su adolescencia,

42. Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia pueden adquirir conocimientos académicos que les sitúan aproximadamente en un sexto curso de enseñanza básica. Durante su vida adulta, acostumbran adquirir habilidades sociales y laborales adecuadas para una autonomía mínima, pero pueden necesitar supervisión, orientación y asistencia, especialmente en situaciones de estrés social o económico desusado. Contando con apoyos adecuados, los sujetos con retraso

mental leve acostumbran a vivir satisfactoriamente en la comunidad, sea independientemente, sea en establecimientos supervisados.

F71.9 Retraso mental moderado [318.0]

El retraso mental moderado equivale aproximadamente a la categoría pedagógica de «adiestrable». No debería utilizarse este término anticuado, porque implica erróneamente que las personas con retraso mental moderado no pueden beneficiarse de programas pedagógicos. Este grupo constituye alrededor del 10 % de toda la población con retraso mental. La mayoría de los individuos con este nivel de retraso mental adquieren habilidades de comunicación durante los primeros años de la niñez. Pueden aprovecharse de una formación laboral y, con supervisión moderada, atender a su propio cuidado personal. También pueden beneficiarse de adiestramiento en habilidades sociales y laborales, pero es improbable que progresen más allá de un segundo nivel en materias escolares. Pueden aprender a trasladarse independientemente por lugares que les son familiares.

Durante la adolescencia, sus dificultades para reconocer las convenciones sociales pueden interferir las relaciones con otros muchachos o muchachas. Alcanzada la etapa adulta, en su mayoría son capaces de realizar trabajos no cualificados o semicualificados, siempre con supervisión, en talleres protegidos o en el mercado general del trabajo. Se adaptan bien a la vida en comunidad, usualmente en instituciones con supervisión.

F72.9 Retraso mental grave [318.1]

El grupo de personas con retraso mental grave incluye el 3-4 % de los individuos con retraso mental. Durante los primeros años de la niñez adquieren un lenguaje comunicativo escaso o nulo.

Durante la edad escolar pueden aprender a hablar y pueden ser adiestrados en habilidades elementales de cuidado personal. Se benefician sólo limitadamente de la enseñanza de materias pre académicas como la familiaridad con el alfabeto y el cálculo simple, pero pueden dominar ciertas habilidades como el aprendizaje de la lectura global de algunas palabras imprescindibles para la «supervivencia». En los años adultos pueden ser capaces de realizar tareas simples estrechamente supervisadas en instituciones. En su mayoría se adaptan bien a la vida en la comunidad, sea en hogares colectivos o con sus familias, a no ser que sufran alguna discapacidad asociada que requiera cuidados especializados o cualquier otro tipo de asistencia.

F73.9 Retraso mental profundo [318.2]

El grupo afecto de retraso mental profundo incluye aproximadamente el 1-2 % de las personas con retraso mental. La mayoría de los individuos con este diagnóstico presentan una enfermedad neurológica identificada que explica su retraso mental. Durante los primeros años de la niñez desarrollan considerables alteraciones del funcionamiento sensorio motor. Puede predecirse un desarrollo óptimo en un ambiente altamente estructurado con ayudas y supervisión constantes, así como con una relación individualizada con el educador. El desarrollo motor y las habilidades para la comunicación y el cuidado personal pueden mejorar si se les somete a un adiestramiento adecuado. Algunos de ellos llegan a realizar tareas simples en instituciones protegidas y estrechamente supervisados.

F79.9 Retraso mental, de gravedad no especificada [319]

El diagnóstico de retraso mental, de gravedad no especificada, debe utilizarse cuando exista una clara presunción de retraso mental, pero la persona en cuestión no puede ser evaluada satisfactoriamente mediante los tests de inteligencia

usuales. Éste puede ser el caso de ciertos niños, adolescentes o adultos con excesivas insuficiencias o falta de cooperación, lo que impide que sean evaluados. También puede ocurrir en el caso de niños que clínicamente son considerados intelectualmente por debajo del promedio, pero en quienes los tests disponibles (p. ej., las Bayley Scales of Infant Development, Cattell Infant Intelligence Scales y otras) no proporcionan valores de CI.

En general, cuanto menor es la edad, tanto más difícil es evaluar la presencia de retraso mental excepto en los sujetos con afectación profunda.

Evaluación de la Conceptualización del Lenguaje

La adquisición del significado de las palabras en los niños se produce en contextos comunicativos mediante la formulación de hipótesis de significado, dichas hipótesis se irán reforzando o desechando mediante la experiencia activa con el medio.

La información semántica se almacena, entonces en la mente infantil, como resultado de procesos evolutivos y de procesos activos de interacción con el medio.

Podemos reconocer dentro de las capacidades humanas para la organización de los conocimientos, una habilidad propia de la mente para explorar internamente la información ya almacenada, de modo que el individuo es capaz de repasar conceptos, reformular hipótesis de conocimiento, ir a buscar información para que ésta sea activada en momentos oportunos, etc. lo que permite la flexibilidad de pensamiento.

No todas las teorías de procesamiento lingüístico acuerdan en que la información semántica, formal y sintáctica se almacene dentro del léxico. Para algunas teorías la información lingüística y semántica se almacena en forma conjunta, mientras que otros modelos establecen divisiones en esto.

La teoría de las redes semánticas, desarrollada por Collins y Quillian, propone que la información semántica y lingüística se guarda en forma conjunta dentro del léxico. Dentro de éstas redes, cada palabra es considerada un nodo conceptual, el cual se encuentra interrelacionado con otros. La estructura de éstas redes no es azarosa sino, por el contrario, los nodos más cercanos serán aquellos que se encuentren relacionados semánticamente o porque existe alguna asociación entre esas palabras. De ésta manera el nodo que representa la palabra “perro” se encontrará cercano al de la palabra “hueso”. Además la activación de un nodo viajará y activará a otro, de manera tal que aquellos que se ubiquen más cerca se beneficiarán más que los que se encuentren más alejados. La activación de los nodos conceptuales más cercanos, por su parte, actúa como reforzador de la activación del nodo primario.

Otros modelos proponen que los conceptos se representan a partir de sus características o propiedades semánticas. Así el significado de un concepto (sustantivo concreto, por ejemplo) no es unitario, sino que está compuesto de informaciones específicas como características físicas, funcionales, abstractas, asociativas, etc. Por ejemplo el concepto “banana” incluye los siguientes atributos: fruta (abstractos) amarilla y con cáscara (perceptuales) principal alimento de los monos (funcional) de clima cálido (asociativa)

Por el ejercicio de la función representativa y gracias a la utilización de las primeras palabras, van apareciendo los primeros trazos semánticos. Anteriormente se había producido la interiorización de los objetos que constituyen el mundo que rodea al niño (la permanencia del objeto nos indica el grado de ésta interiorización mental) pero será con la aparición de los primeros trazos semánticos como se produciría la unión entre diversos objetos mentales. Ésta unión se realiza, en general, gracias a una acción-propiedad fundamental o accesoria, pero siempre común a varios elementos. Si éste rasgo de unión es fundamental, persistirá como rasgo distintivo, si por el contrario es accesorio, irá progresivamente perdiendo consistencia al aumentar el número de trazos semánticos. Las características de las acciones-propiedades primitivas, van a ser muy variables de unos niños a otros y estarán en relación a su experiencia vital, pudiendo decir que tienen tanto contenido histórico como lógico.

El trazo semántico que sirve de unión entre diversos objetos mentales determina la primera organización del campo semántico, sabemos que lo habitual es la aparición simultánea de dos o tres palabras, y esto permite una organización amplia aunque no profunda, señalando la aparición de relaciones paradigmáticas desde el principio de la estructuración del campo semántico.

Una vez pasado el primer período en el que todo el mundo verbal está formado por cinco o seis palabras, la aparición de nuevos elementos verbales se produce de manera acelerada pasando el niño en pocos meses, a poseer el centenar de palabras. Esta rápida generación y organización verbal la podemos explicar señalando que si durante el primer año de la vida los mecanismos de refuerzo iban dirigidos a la imitación de la acción, ahora se dirige a la palabra-acción social. Desde

el punto de vista semántico, la aparición de una nueva palabra, podemos decir que se produce por confluencia de varios trazos semánticos y que éstos están esencialmente formados por acciones-propiedades. Pero además la superposición de un trazo semántico nuevo a otro previamente existente, permite una diferenciación de los objetos mentales a los que se adjudican ambos trazos semánticos, del resto de los objetos que participan sólo de uno de ellos. Y también la nueva palabra va a modificar la estructura general de todo el campo semántico tanto de los elementos relacionados directamente con ella como la de aquellos que sólo lo están indirectamente. La universalidad de las diferencias y contrastes de los primitivos trazos semánticos permiten una rápida multiplicación de los sistemas de clasificación y organización del campo semántico.

Las palabras quedan constituidas gracias a la confluencia de propiedades y estas mismas propiedades sirven para diferenciarlas y unir las a la vez. De tal manera que una palabra tiene posibilidad de unión con otras palabras, que tienen en común con ella la propiedad de formar una unidad de sentido, mientras que no podrá unirse a otras palabras por carecer de éste criterio común.

Las relaciones entre conceptos aparecen entre los tres y cuatro años de edad. Los conceptos supra ordinarios o clases inclusivas (juguete incluyendo pelota, muñeco etc.) tienden a presentarse antes que los subordinados y adquieren un importante grado de precisión conceptual entre los cuatro y cinco años de edad, el niño en éste momento maneja, discrimina y clasifica conceptos coordinados (mesa/silla), establece relaciones por similitud (sinónimos) y por oposición (antónimos) así como relaciones por proximidad (sueño/noche, reír/boca)

El Test de Lenguaje utilizado por su rapidez y baremos en nuestro país, es Test de Escala Beta para niños y jóvenes de 3 a 17 años (Feldman, Pinasco y Canepa- 1986).

Se toma en cuenta para esta hipótesis planteada, el Subtest de Conceptualización solamente en este funcionamiento, pero se debe nombrar que además el mismo consta de otros dos Subtest de evaluación que son: Comprensión de frases y Expresión o Fluidez Verbal.

En Conceptualización se toman 38 ítems, donde en cada uno, el niño debe clasificar o categorizar encontrando la denominación común a tres palabras. Por ejemplo: rojo-azul-verde, donde debe categorizar como color.

Nuestro objetivo es demostrar que existe una relación directa entre los resultados obtenidos en la evaluación de ítem de Conceptualización en Test de Lenguaje Escala Beta y el índice de coeficiente intelectual evaluados en Test Psicológico WISC IV.

4- OBJETIVOS ESPECIFICOS

1 -Analizar la posible asociación entre conceptualización del lenguaje e índices de coeficiente intelectual.

2- Examinar las coincidencias de los resultados encontrados.

3- Identificar la correlación entre el coeficiente intelectual bajo y los valores del test de conceptualización.

5. RELEVANCIA DEL PROBLEMA

La correlación entre el ítem de conceptualización del lenguaje y los índices de coeficiente intelectual bajos nos ayudarían a entender la problemática cognitiva de

los niños en edad escolar, para establecer una mejor trayectoria escolar y poder orientar en edades más tempranas la estimulación que los niños requieren de acuerdo a los resultados obtenidos. En los niños y niñas con Capacidad Intelectual límite (CIL), el análisis de sus funciones cognitivas a través de escalas de inteligencia es siempre complejo, más aún cuando pueden aportar aspectos explicativos de sus dificultades de aprendizaje. La Escala de Wechsler, a través de las funciones y pruebas que se agrupan en la Memoria de Trabajo (MT) y en la Velocidad de Procesamiento (VP), proporciona información relevante sobre la estructura y funcionamiento cognitivo, con respecto a una posible disfunción psiconeurológica, en la base explicativa de las dificultades específicas de aprendizaje. Los índices obtenidos en dichas pruebas, son una importante base explicativa de sus dificultades, a la vez que una referencia para los aspectos relacionados con la conceptualización del lenguaje y la Capacidad Intelectual Límite (CIL en adelante) es un estado particular de funcionamiento cognitivo que se define por su carácter de frontera entre una normalidad y su extremo bajo-inferior de la curva de distribución de la inteligencia, criterio estadístico-psicométrico, al que debe añadirse un análisis de la conducta personal y social, así como la valoración de la ejecución y rendimiento en procesos de enseñanza aprendizaje, para su definición específica.

En todos los estudios, la categoría diagnóstica Capacidad Intelectual Límite (con una prevalencia en torno al 4% de la población), adquiere sentido por su distancia con la discapacidad intelectual, explicando las posibles limitaciones cognitivas, escolares, sociales o laborales, a pesar de mantener algunas similitudes a las de aquella, pero con un aceptable grado de autonomía en las actividades de la vida diaria. De acuerdo con ello, el funcionamiento cognitivo en el extremo menor de la

curva normal (CI de entre 70 y 85), y las dificultades que se relacionan con él, tienen su base en alguna alteración o disfunción neurológica que provoca retrasos y alteraciones en el desarrollo de funciones psicológicas directamente implicadas en el aprendizaje y la adaptación al medio. Al igual que en la discapacidad intelectual, no existen características de comportamiento o de la personalidad que sean típicas o asociadas unívocamente a las personas con CIL, de ahí que puedan encontrarse tanto personas pasivas o dependientes como otras más activas o independientes, e incluso impulsivas. Precisamente lo que determina su carácter de límite es también lo que le confiere un diagnóstico impreciso o inestable, al no asociársele otros aspectos o condiciones adicionales, siendo necesario acudir a factores individuales, sociales y de historia familiar que, conformando una integración conceptual, permitan explicar determinadas conductas y desarrollos individuales, y predecir o prevenir dificultades o limitaciones. De acuerdo con Artigas-Pallarés et al. (2007), conceptualmente la CIL se caracterizaría por una predisposición a tener dificultades en los aprendizajes e interacción social que están determinadas por una causa subyacente que se expresa en una capacidad de inteligencia ligeramente inferior a la media de la población. Capacidad Intelectual Límite como se ha expresado en otros estudios (Luque, Elósegui y Casquero, 2011; Luque y Rodríguez, 2006; Romero y Lavigne, 2005), los niños y niñas con CIL requieren de un análisis de mayor complejidad, tanto por la variedad de sus funcionamientos cognitivos (posibles limitaciones), como por las dificultades o falta de estrategias y habilidades, a las que se unen la historia familiar, factores sociales y de contexto. Ellos tienen una elevada probabilidad de dificultades de aprendizaje , por lo que es necesaria su detección e intervención tempranas para favorecer la adaptación y un desarrollo acorde con las características o limitaciones individuales

con miras a un futuro personal, social y laboral digno y productivo en la sociedad.

Las dificultades de aprendizaje son conceptualizadas como trastornos intrínsecos al alumnado, debidos presumiblemente a una alteración o disfunción psiconeurológico que provoca retrasos en el desarrollo de funciones psicológicas (ej., el lenguaje, la atención, la memoria de trabajo o procedimientos de regulación del pensamiento) directamente implicados en el aprendizaje (Romero, 1993; Romero y Lavigne, 2005). Desde esta conceptualización habrían dos marcos de intervención: uno centrado en actuaciones sobre procesos básicos que pueden transferirse al proceso de enseñanza-aprendizaje en habilidades académicas, y un segundo, que parte de una visión integradora de las dificultades de aprendizaje para corregir y entrenar habilidades cognitivas e instrumentales y conseguir un desarrollo de enseñanza-aprendizaje de las habilidades académicas. En cuanto a resultados o productos de rendimiento de aprendizaje, los programas de intervención en procesos básicos han tenido resultados poco eficaces al no conseguir, en el alumnado con dificultades de aprendizaje, una mejora de su nivel, básicamente, porque no se producirían los efectos de transferencia y generalización supuestos o esperados. Por el contrario, podría confirmarse que los alumnos con dificultades de aprendizaje mejoran tras una intervención específica en estrategias de aprendizaje o de pensamiento, configurándose así una respuesta educativa a la realidad concreta del alumnado (Luque y Rodríguez, 2006). En esta intervención psicoeducativa, la evaluación de las dificultades de aprendizaje de los niños y niñas con CIL se fundamenta en una exploración cognitiva que permita apreciar posibles disfunciones de carácter psiconeurológico, y que pueden suponer una base explicativa de esas dificultades. Dificultades de aprendizaje en el alumnado con Capacidad Intelectual Límite Dificultades en psicomotricidad fina.

Dificultades de tipo lingüístico (propensión a dificultades articulatorias; uso de estructuras sencillas a nivel morfosintáctico; menor desarrollo semántico; uso del lenguaje más funcional y usual, con menor grado de abstracción).

Distracción y menor capacidad de atención (selectiva, sostenida y dividida).

Menor capacidad creativa y capacidad de adaptación a situaciones nuevas.

Niveles de aprendizaje lentos, con necesidad de apoyos.

Dificultades de aprendizaje de lectura (calidad y comprensión lectoras).

Dificultades de la expresión escrita (ortografía y composición).

Dificultades de aprendizaje matemático (razonamiento y resolución de problemas).

Necesidad de estrategias para la organización, planificación y desarrollo de tareas.

Dificultades en la planificación y organización de espacio y tiempo.

Baja autoestima e inseguridad.

Baja tolerancia al fracaso y la frustración.

Algunas dificultades en decisiones y resolución de conflictos.

Un lenguaje con dificultades hace que las representaciones verbales (mentales o códigos lingüísticos), que trabajan la información codificada en palabras, no sea eficaz, teniendo un menor rendimiento en el desarrollo oral y soporte del razonamiento.

6. MODALIDAD DE INVESTIGACION

La investigación realizada es de carácter cuantitativa porque considera descubrir las semejanzas en los resultados de las evaluaciones a través de ambos test, su finalidad es básica porque se fundamenta en el uso de test ya estandarizados, la profundidad es de relación debido a que tiene como objetivo la identificación de semejanza y diferencias entre resultados obtenidos en dos test diferentes uno de evaluación de conceptualización de lenguaje y otro de evaluación de coeficiente intelectual.

7. UNIDAD DE ANALISIS

La naturaleza (control de las variables) es experimental debido a que se consideran los resultados obtenidos en forma individual.

8. PROCEDIMIENTO DEL MUESTREO

8.1. TIPO DE MUESTREO

La muestra está basada en 60 niños de 8 a 10 años, escolarizados en escuelas estatales de educación común, nivel social urbano marginal de zona rural de los departamentos de San Martín en los distritos de Alto Verde, Chapanay, Tres Porteñas y Montecaseros. Y del departamento de Luján de Cuyo en los distritos de El Carrizal, Potrerillos, Ugarteche, Las Compuertas y Agrelo, de la Provincia de Mendoza.

8.2. MODO DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra es realizada en 60 niños tomando evaluación con test de lenguaje y psicológico. En escuelas del departamento de San Martín de la provincia de Mendoza, de los siguientes distritos:

ALTO VERDE – ESC N° 1-011 JOSÉ NORBERTO BARRAZA

CHAPANAY – ESC N° 1-160 DR. JONAS EDWARD SALK

TRES PORTEÑAS- ESC N° 1-247 ALMIRANTE GUILLERMO BROWN

MONTECASEROS ESC N° 1-500 COMBATE DE PICHEUTA; ESC N° 1-161 PATRIA; ESC N° 1-346 DR. CARLOS SAAVEDRA LAMAS.

Y en escuelas del departamento de Lujan de Cuyo de Mendoza, de los siguientes distritos:

CARRIZAL – ESC. N° 1-264 PEDRO JOSE VIDELA; ESC. 1-517 LUIS CONTRERAS; ESC. 1-570 CORONEL MANUEL DORREGO.

POTRERILLOS- ESC. N° 1-430 CAPITAN FRAGATA CARLOS NEGRI.

UGRTECHE- ESC. N° 1-304 LUIS BALDINI

LAS COMPUERTAS- ESC. N° 1-085 DAVID DIAZ GASCOGNE

AGRELO- ESC. N° 1-157 JUAN BAUTISTA AZOPARDO; ESC. N° 1-158 GENERAL ESPEJO

En nuestra investigación las variables presentadas serían los percentiles de los test de acuerdo a las edades de los alumnos.

9- DISEÑO DE INVESTIGACION

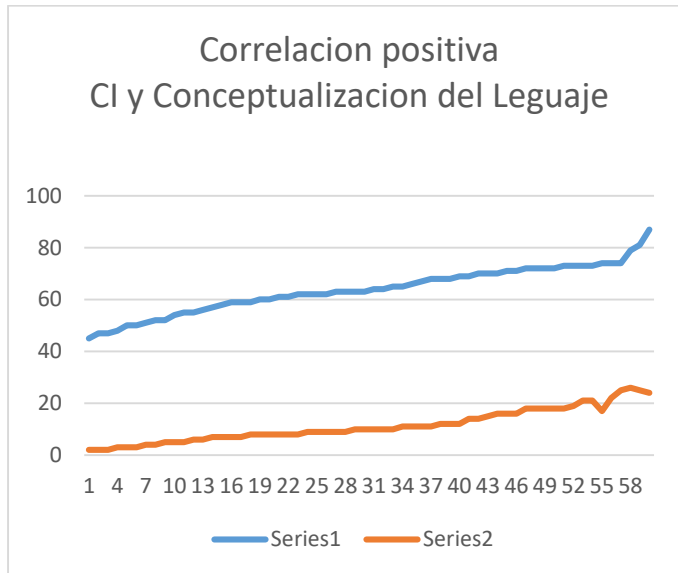
Se los evalúa en forma personalizada en gabinete, ambiente silencioso con material de test de lenguaje – Escala Beta – Subtest de conceptualización y con test de inteligencia Wisc IV. Los datos obtenidos son volcados a un protocolo adecuado a la investigación. Puntuado según el percentil para cada edad.

La investigación es de tipo correlacional entre dos variables obtenidas durante el segundo semestre del ciclo lectivo 2016.

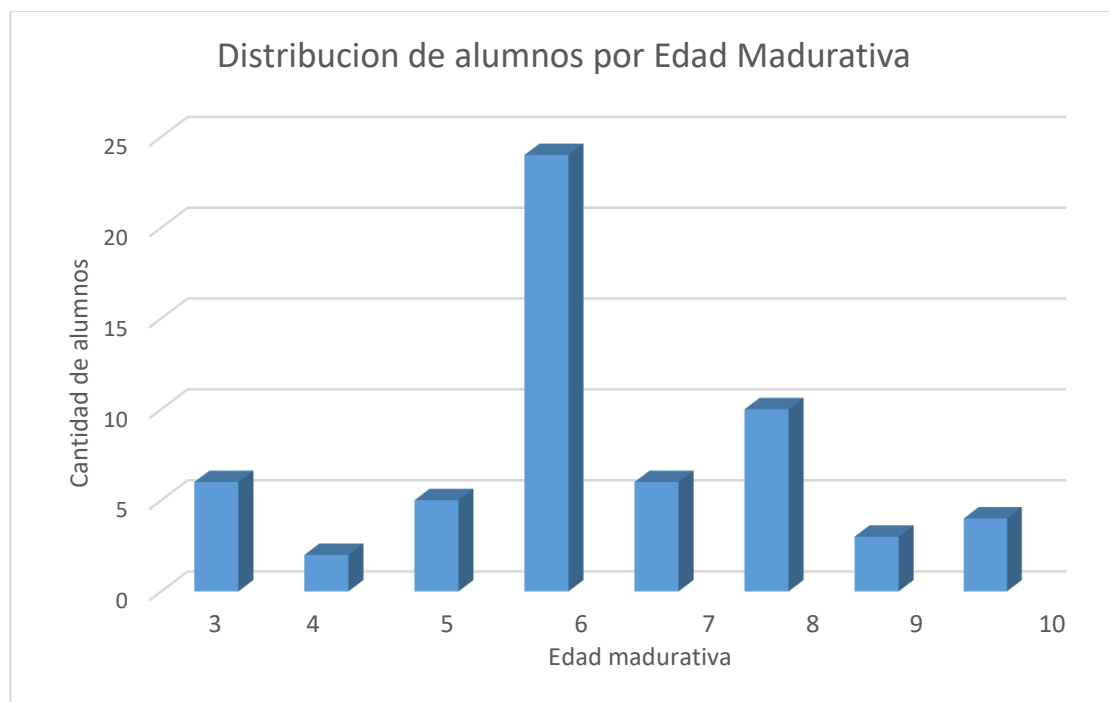
A continuación se presenta la planilla de los 60 pacientes con todos sus datos.

PLANILLA DE RECOLECCION DE DATOS – TRABAJO DE CAMPO

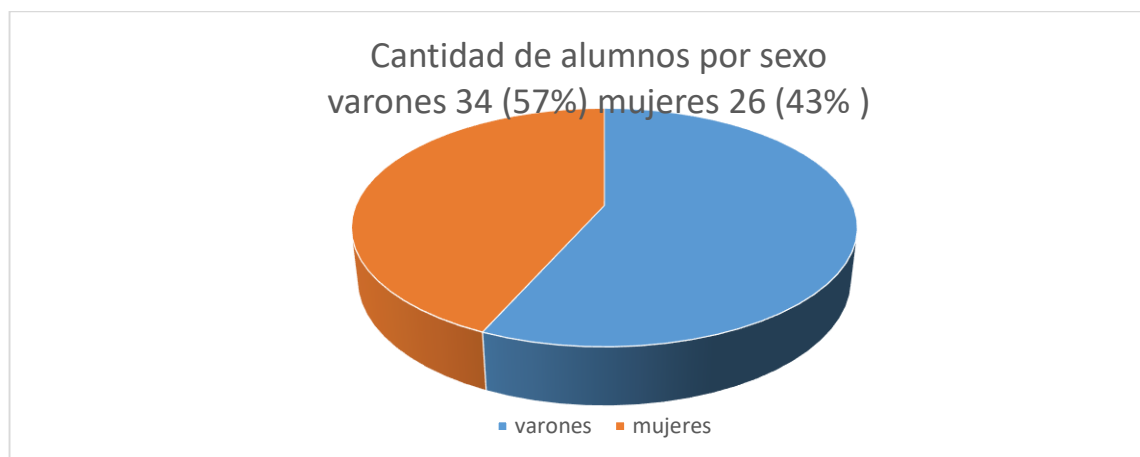
Cant.	Nombre	F.Nacim.	Dpto.	Distrito	CI	Concept.	Leng.
1	Ludmila B	29/10/2008	Lujan	Perdriel	45	2	3
2	Alejandro Villegas	03/11/2006	San Martin	Alto Verde	47	2	3
3	Ismael C.	29/09/2008	San Martin	Alto Verde	47	2	3
4	Damian R.	23/02/2007	Lujan	Compuertas	48	3	3
5	Ignacio V.	03/11/2006	Lujan	Carrizal	50	3	3
6	Brisa A.	14/04/2008	Lujan	Perdriel	50	3	3
7	Talia A.	13/10/2007	Lujan	Carrizal	51	4	4
8	Fernando A.	25/06/2007	Lujan	B. Encalada	52	4	4
9	Micaela Funes	11/06/2008	San Martin	Chapanay	52	5	5
10	Camila G.	17/09/2006	San Martin	Tres Porteñ	54	5	5
11	Gabriela M.	02/08/2007	Lujan	B. Encalada	55	5	5
12	Tiago M.	23/10/2007	San Martin	Montecaser	55	6	5
13	Priscila	17/01/2008	Lujan	Potreriillos	56	6	5
14	Milagros A.	15/06/2007	Lujan	Carrizal	57	7	6
15	Erica A.	29/01/2008	Lujan	Potreriillos	58	7	6
16	Ezequiel E.	26/10/2008	Lujan	B. Encalada	59	7	6
17	Axel B.	24/04/2007	Lujan	Ugarteche	59	7	6
18	Alan D.	12/05/2007	Lujan	Compuertas	59	8	6
19	Luis M.	19/12/2006	Lujan	Perdriel	60	8	6
20	Jazmin M.	22/07/2008	Lujan	Agrelo	60	8	6
21	Braian S.	08/06/2007	Lujan	Ugarteche	61	8	6
22	Yasmin Garcia	22/01/2008	San Martin	Chapanay	61	8	6
23	Dulce G.	23/10/2007	Lujan	Ugarteche	62	8	6
24	Joel R.	24/06/2008	Lujan	Carrizal	62	9	6
25	Jose A.	25/10/2007	Lujan	Potreriillos	62	9	6
26	Bianca E.	06/03/2007	San Martin	Tres Porteñ	62	9	6
27	Rodrigo N.	17/10/2008	Lujan	Agrelo	63	9	6
28	Braian G.	28/11/2006	Lujan	Ugarteche	63	9	6
29	Miguel B.	10/08/2007	Lujan	Ugarteche	63	10	6
30	Claudia R.	30/06/2008	Lujan	Agrelo	63	10	6
31	Candela P.	31/10/2006	Lujan	Carrizal	64	10	6
32	Lautaro Muñoz	01/12/2007	San Martin	Chapanay	64	10	6
33	Gaston C.	22/12/2006	Lujan	B. Encalada	65	10	6
34	Selena V.	17/05/2008	San Martin	Tres Porteñ	65	11	6
35	Milagros G. Q	13/10/2007	Lujan	Carrizal	66	11	6
36	Roman M.	29/03/2007	Lujan	Agrelo	67	11	6
37	Simon A.	19/09/2008	Lujan	B. Encalada	68	11	6
38	Cintia D.	02/01/2007	San Martin	Montecaser	68	12	7
39	Gisel A.	06/05/2007	San Martin	Tres Porteñ	68	12	7
40	Angel A.	11/09/2008	Lujan	Carrizal	69	12	7
41	Angelina D.	31/12/2006	San Martin	Alto Verde	69	14	7
42	Lautaro A.	14/11/2007	Lujan	Perdriel	70	14	7
43	Ayelen Maidana	06/04/2008	San Martin	Montecaser	70	15	7
44	Gabriel N.	09/07/2007	Lujan	Agrelo	70	16	8
45	Moises R.	21/09/2006	Lujan	Carrizal	71	16	8
46	Benjamin Ch.	03/03/2007	San Martin	Alto Verde	71	16	8
47	Brian Maroto	20/01/2008	San Martin	Montecaser	72	18	8
48	Pablo A.	18/08/2008	Lujan	Potreriillos	72	18	8
49	Brian A.	12/05/2007	Lujan	Carrizal	72	18	8
50	Jonatan G.	30/11/2006	Lujan	Agrelo	72	18	8
51	Jesus V.	23/03/2007	San Martin	Tres Porteñ	73	18	8
52	Lourdes B.	31/01/2007	Lujan	B. Encalada	73	19	8
53	Mayra S.	01/10/2006	Lujan	Carrizal	73	21	9
54	Maxi P.	13/05/2007	Lujan	Carrizal	73	21	9
55	Milagros D.	22/11/2006	Lujan	Perdriel	74	17	8
56	Ariadna	27/01/2007	San Martin	Montecaser	74	22	9
57	Sofia P.	10/12/2006	Lujan	Ugarteche	74	25	10
58	Lucas P.	30/10/2006	Lujan	Blanco Encal.	79	26	10
59	Esteban O.	04/06/2007	San Martin	Alto Verde	81	25	10
60	Francisco G.	09/07/2007	Lujan	Compuertas	87	24	10



Correlación positiva: En este gráfico se ve que al aumentar el CI en la evaluación psicológica de cada uno de los 60 niños evaluados, aumenta también la respuesta de cada niño en la conceptualización del lenguaje.

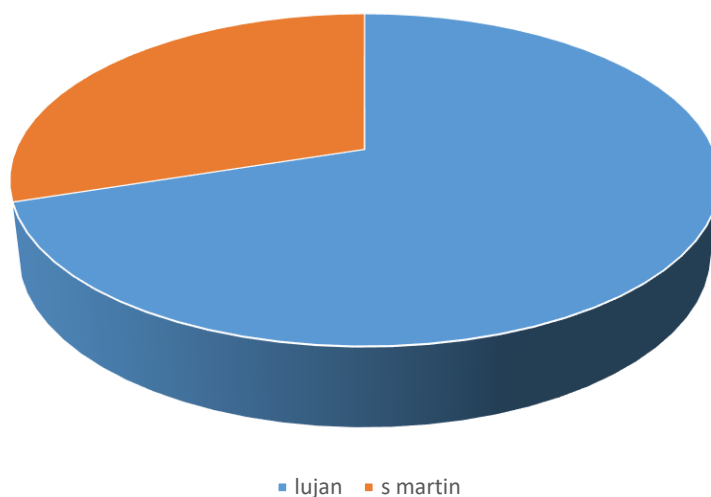


En la evaluación de la conceptualización del lenguaje del test Beta, de acuerdo al percentil de la tabla de resultados, encontramos por Ej.: 6 alumnos que dieron una edad madurativa de 3 años; 2 alumnos que dieron una edad madurativa; etc.

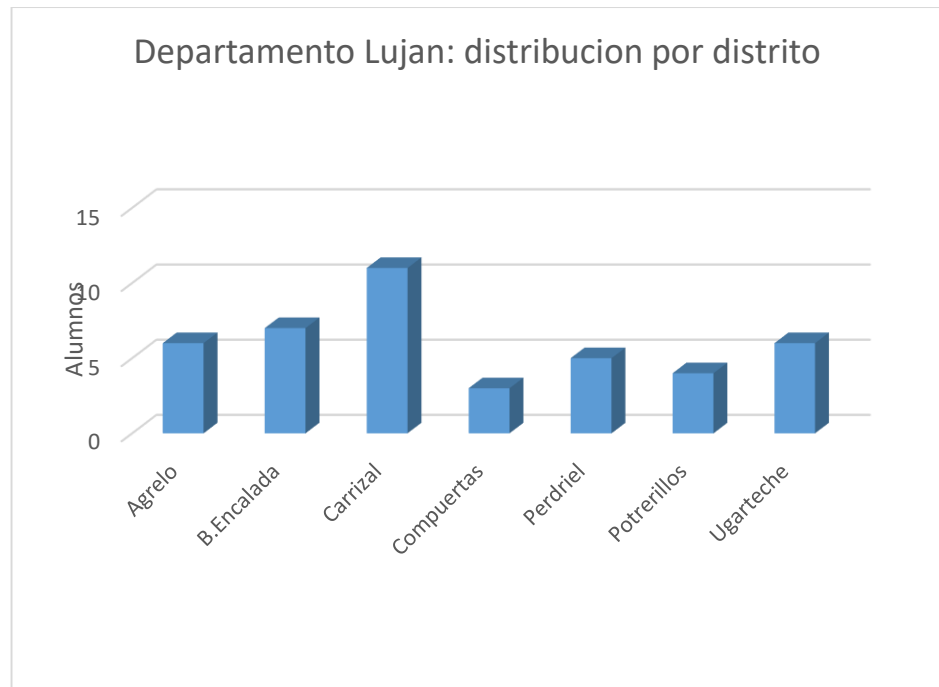


De los 60 niños evaluados encontramos 34 varones (57%) y 26 mujeres (43%) en la que se presentaba la correlación positiva entre CI y conceptualización.

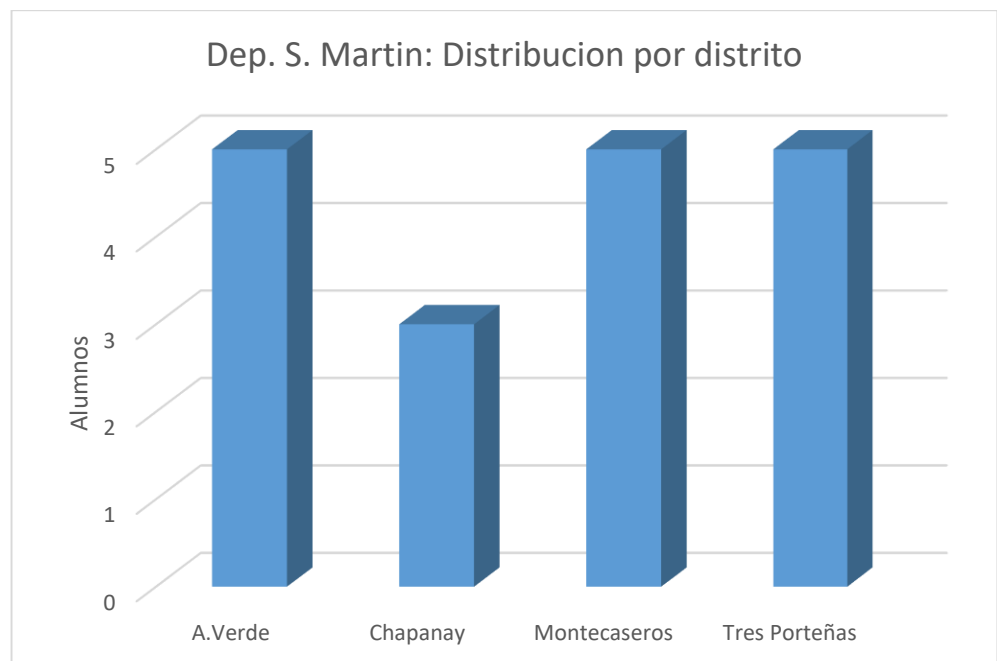
Cantidad de alumnos por Departamento
Lujan 42 (70%) / S. Martin 18 (30%)



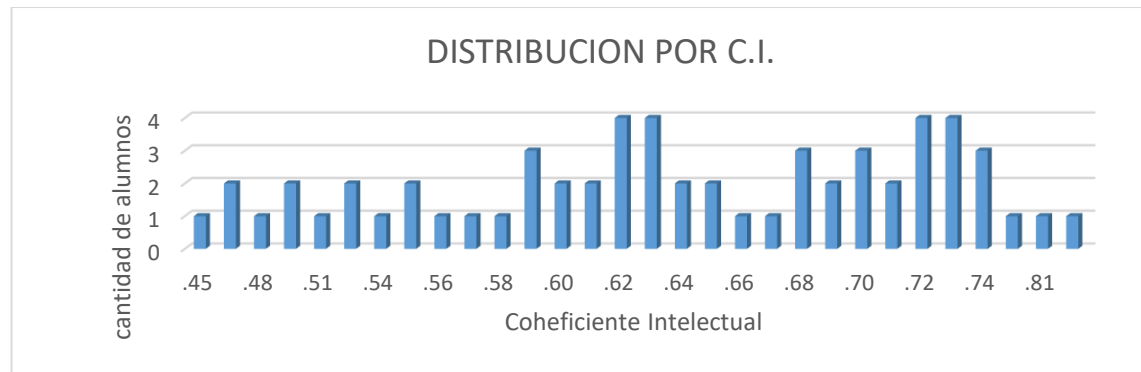
Fueron evaluados 42 alumnos en el [Departamento de Lujan de Cuyo](#) y 18 alumnos en el [Departamento de San Martin](#).



Cantidad de alumnos evaluados en el Departamento de Luján por distrito. Ej. : en Agrelo hay 5 niños evaluados.



Cantidad de alumnos evaluados en el Departamento de San Martín por Distrito.



Muestra de los 60 alumnos: coincidencias en CI. Ejemplo: 1 alumno tiene CI 45; 2 alumnos tienen CI 47.

A continuación se describe uno de los 60 casos en forma individual.

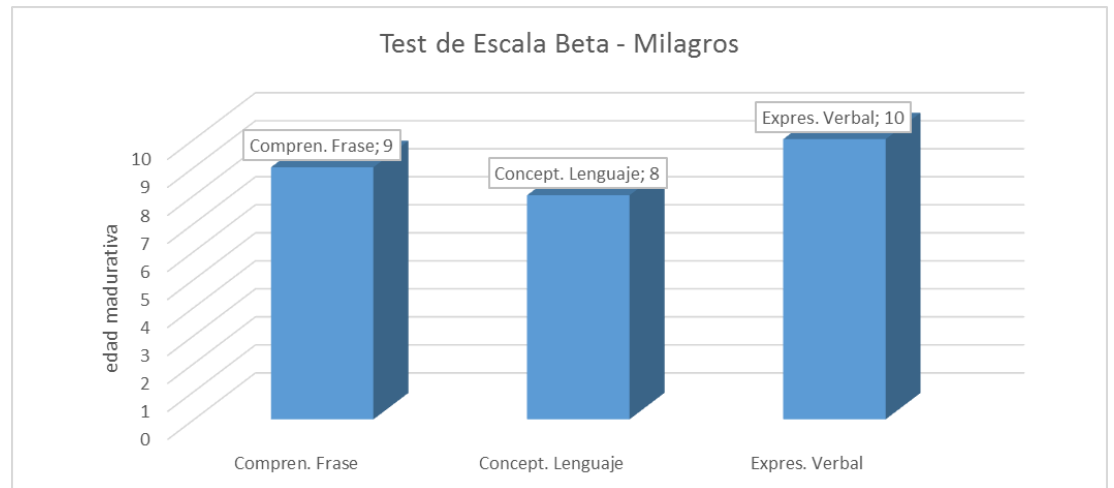
EJEMPLO DE CASO CLINICO

- **Milagros**
- 10 años
- Dirección: Pedriel – Luján de Cuyo – Mendoza
- Escolaridad: 4° Grado- Escuela N°1-159 Benito Juárez - Pedriel
- Evaluada en su escuela por el equipo itinerante de configuración de apoyo a personas con discapacidad, derivado por docente a cargo de la alumna, por dificultades en el aprendizaje. No presenta informes médicos ni libreta de salud, no posee obra social, la atención la realiza en hospital estatal.

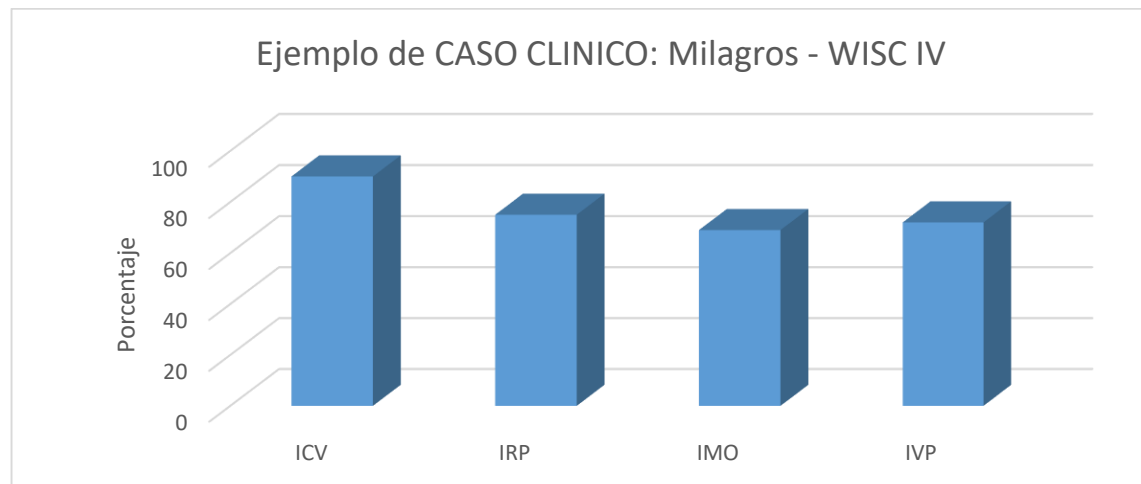
Resultados de la Evaluación y datos estadísticos

A partir de la aplicación de WISC IV se obtienen los siguientes resultados: ICV: 90, IRP: 75, IMO: 69, IVP: 72. INDICE COHEFICIENTE TOTAL: 74. De acuerdo a los parámetros del DSM V corresponde a una “Capacidad intelectual límite” no respondiendo a una discapacidad o retraso mental.

En Test de Lenguaje de Escala Beta, da los siguientes resultados: en Expresión o Fluidez verbal da una edad madurativa acorde a su edad cronológica. En Comprensión de frases da una edad madurativa de 9 años y en Conceptualización del lenguaje da una edad madurativa de 8 años.



Edad madurativa en evaluación del Lenguaje.



Resultados de Evaluación psicológica: índice comprensión verbal 90; índice razonamiento perceptivo 75; índice memoria operativa 69; índice de velocidad de procesamiento 72.

10- CONCLUSION:

Durante el desarrollo de nuestra investigación hemos comprobado que existe una correlación positiva entre los valores obtenidos en la evaluación de C.I y los valores del Subtest de conceptualización del Test de Lenguaje Beta es decir que se corresponde valores alto de coeficiente intelectual con los obtenidos en el Subtest de conceptualización del lenguaje y viceversa. Las puntuaciones de CI se usan en muchos contextos distintos: como predictivos de rendimiento escolar, indicadores de necesidades especiales educativas, predictivos de rendimiento laboral, o parte de sociólogos que estudian la distribución de CI en poblaciones y las relaciones entre el CI y otras variables (Matej Hochel y Emilio Gómez Millán)

Teniendo en cuenta que nuestra muestra se realizo con niños de zonas rurales se puede inferir que se trata de familias de bajo nivel socio económico y cultural , con padres que no han terminado la escolaridad primaria y tiene las necesidades básicas insatisfechas.

También hay que remarcar que muchas madres no tuvieron los controles médicos durante el embarazo y los niños no realizan los exámenes de salud en forma periódica que necesitan, debemos destacar que en estas zonas no hay efectores de salud que brinden la atención que la población rural requiere.

Los niños no reciben la estimulación cognitiva y la nutrición adecuada.

Estos niños en la sala de nivel inicial presentan un desfasaje que es detectado por la docente.

Debido a las reglamentaciones de educación donde los niños no repiten el ciclo básico detectamos niños que no han adquirido la lectoescritura y presentan un nivel de lenguaje desfasado con respecto a su edad. Estas evaluaciones del equipo de ECAPDI son de mucha importancia debido a que hay que garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, según la ley de protección integral 26.061, ley nacional de educación 26.206 y Resoluciones en proceso desde la Dirección de Educación Especial : atención temprana , actualización de Plan Provincial de Inclusión.

Queda pensar qué resultados arrojarían las evaluaciones del coeficiente intelectual y la conceptualización del lenguaje, si se tomaran 60 muestras de niños de zonas rurales y fueran estimulados en la conceptualización del lenguaje, en la primera etapa del sistema educativo, nivel inicial, salas de 4 y 5 años, dado que esta etapa es obligatoria y captaría a todos los niños que ingresan a la escolaridad, ¿que pasaría luego de un año de estimulación del lenguaje? ¿se mejoraría el CI?, ¿ cambiarían los resultados obtenidos en nuestro trabajo de tesis?. Esta posible hipótesis quedará abierta a un futuro trabajo de investigación.

BIBLIOGRAFIA

- Tesina de Licenciatura “Consecuencias psicoeducativa, en la utilización del CI como criterio preponderante, para la derivación de niños a escuela especial”. Lic. Maroa, Andrea.
- Resol. 1561 DGE. 6/6/ 2016. Pág. 1 a 7.
- Terman, L. M.: “*La medición de la inteligencia*”. Traducción de A. Simonati, Enciclopedia de la Educación, tomo V, Nº1 y 2, junio de 1929, pág. 89, Montevideo
- Azcoaga, J.E. et al. (1995)
- Los retardos del lenguaje en el niño. Barcelona: Paidós.
- Bruner, G. (1984) “Los formatos de adquisición del lenguaje”. En J.Linaza (comp.)
- Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza editorial. Johnston, E.B. y Johnston, A.V. (1993)
- Desarrollo del lenguaje: lineamientos piagetianos. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana

ANEXO

PROTOCOLOS DE EVALUACION DE WISC Y BETA DE CASO CLINICO EJEMPLO