

EFFECTS OF A PROGRAM BASED ON APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS FOR THE IMPROVEMENT OF LANGUAGE IN A CHILD WITH MODERATE LANGUAGE DELAY

EFECTOS DE UN PROGRAMA BASADO EN ANÁLISIS CONDUCTUAL APLICADO PARA LA MEJORA DEL LENGUAJE EN UN NIÑO CON RETRASO MODERADO DE LENGUAJE

EFFECTS OF A PROGRAM BASED ON APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS FOR THE IMPROVEMENT OF LANGUAGE IN A CHILD WITH MODERATE LANGUAGE DELAY

Inés Almendra Villalta Ramírez¹

Recibido: 02. 07. 19

Aceptado: 23. 07. 19

RESUMEN

Se realiza una revisión acerca de los conceptos del Retraso del Lenguaje. Se describe la evaluación e intervención en un niño de 04 años con retraso moderado del lenguaje (RL) desde el análisis conductual aplicado. El estudio se desarrolló con el diseño conductual A-B compuesto por la fase inicial y de intervención. Se trabajó en los componentes pragmático, léxico-semántico y fonético-fonológico del lenguaje. Para alcanzar los objetivos propuestos se aplicó el método de entrenamiento en ensayos discretos (DTT, Discrete Trial Training), de la misma manera, se trabajó en conjunto con la familia, se brindó información sobre las características del RL, así como la orientación para el abordaje en casa. Por último, se describen los resultados obtenidos; se logró alcanzar los objetivos planteados, los cuales corroboran la eficacia del entrenamiento conductual en niños con RL a temprana edad.

PALABRAS CLAVE: Análisis conductual aplicado (ACA) - Componentes del lenguaje – Inicio tardío del lenguaje - Lenguaje - Retraso moderado del lenguaje.

ABSTRACT

A revision about conceptualization of Language Delay is made. The evaluation and intervention in a 04-year-old boy with moderate language delay (LD) with the applied behavioral analysis is described. The study was developed with the A-B behavioral design composed of the initial and intervention phase. The pragmatic, lexical-semantic and phonetic-phonemic components of language were addressed. In order to achieve the proposed objectives, the method of Discrete Trial Training (DTT) was applied, in the same way, it was achieved in conjunction with the family, information was provided on the characteristics of the LD as well as the orientation for the approach at home. Finally, the results obtained are described; the objectives set were achieved, which corroborate the effectiveness of behavioral training in children with LD at an early age.

KEYWORDS: Applied behavioral analysis (ABA) - Components of language – Language - Late language emergency - Moderate language delay.

1. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

INTRODUCCIÓN

Los seres humanos cuentan con mecanismos de aprendizaje innatos, los cuales requieren de la interacción con el ambiente, para así adquirir el lenguaje. Este aprendizaje es implícito para el promedio de la población infantil; sin embargo, existen niños quienes requieren de una enseñanza explícita, con la adecuada organización de escenarios de interacción, para que adquieran los contenidos básicos y/o complejos del lenguaje (Acosta, 2001; Mendoza, 2016). Dentro de este grupo se encuentran los niños con retraso del lenguaje.

El retraso del lenguaje (RL), o también llamado Inicio tardío del Lenguaje, es el desfase cronológico respecto a la adquisición de las diferentes etapas lingüísticas en todos los componentes del lenguaje, afectando a los procesos expresivo y comprensivo; no obstante, teóricamente, se respetan las pautas evolutivas del desarrollo normal. Este puede ser detectado a partir de los 24 meses de edad donde se suele observar un vocabulario reducido de menos de 50 palabras y ausencia de combinaciones de dos palabras. Por lo general, este desfase va desapareciendo a medida que se va produciendo una evolución general, en ausencia de patología subyacente como el déficit cognitivo, neurológico, sensorial, o trastorno del espectro autista (Gallardo, 2016; Mendoza, 2016; Pérez y Salmerón, 2006; Tonato, 2015). Sin embargo, aún se encuentra en discusión el tema de la recuperación ilusoria de los niños con retraso del lenguaje (Mendoza, 2016; Scarborough y Dobrich, 1990). Es importante indicar que, siempre que exista este retraso con un margen superior a 6 meses de diferencia, es necesario realizar una intervención de carácter preventivo, registrando el avance del menor para descartar o detectar otros posibles déficits en el desarrollo (Tonato, 2015).

Dentro de los manuales diagnósticos como el DSM-5 o el CIE-11 no se especifican criterios diagnósticos para el Retraso del lenguaje, sin embargo, se puede encontrar criterios diagnósticos para el Trastorno del lenguaje en el DSM-5 (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014), y sus homólogos los Trastornos del lenguaje expresivo y Trastorno del lenguaje mixto receptivo-expresivo en el CIE-10 (Organización Mundial de la Salud, 1995). Si bien, para dichos trastornos se recomienda realizar el diagnóstico del trastorno a partir de los 04 años de edad debido a la estabilidad en las diferencias individuales lingüísticas, también brindan indicadores tempranos para su detección a partir de los 18 meses, siendo estos correspondientes con los criterios de inclusión del RL (Gallardo, 2016).

Así mismo, Artigas, Rigau y García-Nonell (2008) resaltan que una de las principales diferencias entre el Trastorno del lenguaje y el Retraso del lenguaje, es que el primero, además de presentar un retraso en la adquisición del lenguaje, tiene alteraciones en cuanto a su contenido, estructura y fonética.

La etiología del RL se divide en dos: retraso primario, esto es cuando no hay déficit que explique la presencia de la dificultad, y retraso secundario, referente a la existencia de un diagnóstico principal, como déficit sensorial, motor, cognitivo, o trastornos del neurodesarrollo, que expliquen la existencia del retraso lingüístico (López, 2015; Méndez, López, Espinosa y Delgado, 2014). En el primer caso, el origen del RL puede tener múltiples causas de diferente origen (Puyuelo y Rondal, 2003):

- Biológico: retraso madurativo, predisposición genética a un déficit en el desarrollo del lenguaje.
- Cognitivo: dificultades de atención, en la memoria de trabajo, o en el procesamiento de información.

- Social: Entorno pobre, poca estimulación, entorno sobreprotector, patrones de interacción inadecuados.
- De origen desconocido.

EVALUACIÓN DEL LENGUAJE

La evaluación del lenguaje se realiza para conocer si existe o no una alteración, así como el grado de dicho déficit, considerándose de ese modo a la evaluación como el recojo, análisis e interpretación de la información recogida acerca de las características lingüísticas del niño, para planificar una intervención dirigida a las necesidades específicas del caso (Acosta, 2005; Puyuelo, 2002).

Para sistematizar los contenidos de la evaluación, se divide según el sujeto en:

1. Entrevista a padres, cuidadores y/o profesores

Acorde a Fernández (2002) es sustancial conocer los antecedentes a los problemas del lenguaje por lo que se consulta, es decir el desarrollo y evolución del niño, los cuales se pueden revisar través de la anamnesis, donde se exploren los antecedentes familiares, la posible etiología de la dificultad y las repercusiones del problema en diferentes contextos (Acosta, Moreno, Ramos, Quintana y Espino, 1996). Para ello, se indica que los aspectos más relevantes a considerar en la anamnesis son: datos de filiación, motivo de consulta, datos del desarrollo general, datos del desarrollo del lenguaje, datos médicos relevantes, información familiar, historia educativa y aspectos relevantes de la conducta (Iglesias y Sánchez, 2007; Puyuelo, 2002).

Fernández y De León (2008) añaden que, dentro de la evaluación del lenguaje, se debe considerar el contexto en el que el niño aprende, los estímulos y modelos lingüísticos que recibe de manera constante por parte del entorno, los cuales se modificarán y/u organizarán en el proceso de intervención de ser necesario. De igual modo, es importante recoger información acerca de las características lingüísticas del evaluado en otros contextos, como la escuela, y mantener una relación circular con los profesionales a cargo de modo que se contribuya con la implementación de los cambios para mejora continua del niño (Acosta, 2005). Por ello, Artigas, Rigau y García-Nonell (2008) proponen el uso de cuestionarios para padres y educadores, informes del colegio, y/o grabaciones del niño en su contexto natural.

2. Evaluación del niño

a. Evaluación cognitiva:

Diversos autores coinciden en la existencia de una relación entre el desarrollo lingüístico y el desarrollo cognitivo, por lo que es importante su evaluación para explicar el ritmo de adquisición del lenguaje, así como para descartar otro tipo de diagnóstico que explique el retraso en el lenguaje (Acosta et al., 1996; Artigas, Rigau y García-Nonell, 2008; Fernández, 2011). Para ello se proponen test como la Batería de evaluación para niños de Kaufman K-ABC, las Escala Wechsler de Inteligencia para Preescolar y Primaria WPPSI-IV, Escalas Bayley de desarrollo infantil-III, Escala de Inteligencia de Reynolds RIAS, Inventario del Desarrollo de Battelle, entre otros, las cuales permiten la evaluación del niño a partir de los dos años y medio.

b. Evaluaciones complementarias:

Fernández (2002) indica que son necesarios algunos exámenes complementarios a la evaluación de lenguaje al ser aspectos que afectan la adquisición de este. Estos exámenes son

realizados por profesionales específicos que determinarán la existencia o no de un déficit en otra área. Los exámenes propuestos por Acosta (1996), Fernández (2002) y López (2015) incluyen examen de bases anatómicas y funcionales de la audición y fonación, examen físico de órganos fonoarticulatorios que intervienen en la comunicación, el habla y la voz, examen neuropsicológico, examen neurofisiológico, examen del comportamiento y la personalidad.

c. *Evaluación de la comunicación y lenguaje:*

Para una mejor comprensión del tema, es necesario definir las dimensiones, procesos y componentes del lenguaje. De acuerdo a diversos autores (Acosta et al., 1996; Bloom y Lahey, 1978; Díez, Pacheco, Caso, García y García-Martín, 2009; Dioses y Salas, 2014), existen 3 dimensiones del lenguaje: forma, contenido y uso, dentro de los cuales se abarcan los componentes: Fonético-fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático, cada uno de los cuales considera los procesos expresivo y comprensivo del lenguaje, como se describe a continuación.

a) Forma

Son los aspectos relacionados con las reglas gramaticales, el dominio, organización y relación entre las palabras del discurso que van demostrando las personas conforme desarrollan sus habilidades lingüísticas (Arregi, 1999; Bloom y Lahey, 1978; Díez et al., 2009). El aprendizaje de las formas del lenguaje no es sencillo, puesto que implica escuchar y aprender a reconocer los aspectos o características recurrentes en el habla, además de las reglas gramaticales de combinación de unidades de formación de palabras y oraciones (Bloom, 1980). Dentro de esta dimensión se encuentran los componentes Fonético-fonológico y Morfosintáctico.

- Fonética-fonología: Se refiere a la percepción, discriminación y transmisión de los sonidos del habla, a través de la organización de los sonidos en un sistema utilizando sus caracteres articulatorios (Díez et al., 2009).
- Morfosintaxis: Hace referencia a la combinación y organización de palabras, el uso de relaciones formales y las inflexiones que realiza el niño para la expresión y comprensión de frases y oraciones (Acosta et al., 1996; Bloom, 1980; Díez et al., 2009).

b) Contenido

Son los aspectos referidos a los significados, incluye el conocimiento de los objetos, las relaciones entre objetos y hechos, esto son las relaciones semánticas. Se va desarrollando a partir de la interacción biopsicosocial del individuo con su medio (Díez et al., 2009). Bloom (1980) indica que el aprendizaje de los contenidos del lenguaje tampoco es sencillo, pues implica conocer objetos, hechos y relaciones entre estos para comprender el significado del mensaje del interlocutor.

- Léxico-semántico: Es el desarrollo léxico en diversas categorías semánticas, como sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, entre otros, tanto en su expresión como la comprensión. Estudia el significado referencial, las categorías semánticas, las relaciones de significado entre las palabras (similaridad, oposición, reciprocidad, inclusión) y el lenguaje figurativo (Acosta et al., 1996; Díez et al., 2009).

c) Uso

Está referido a la pragmática de la lengua, a las funciones por las que el individuo habla, el modo cómo adapta el mensaje de acuerdo al contexto, el uso social que se da al lenguaje, así como la interpretación del contexto que determina la comprensión del mensaje (Arregi, 1999; Bloom y Lahey, 1978)

- **Pragmática:** Se refiere al uso social del lenguaje en un contexto determinado, esto es la intención del hablante y oyente, la clave de significación, la función que las personas dan al lenguaje, la implicación de ambas partes en la conversación, es por ello que relaciona los conocimientos, principios y reglas de la comunicación verbal y no verbal para la construcción de significados (Díez et al., 2009).

Para indicar que un niño evidencia un retraso del lenguaje, se deben realizar consideraciones tanto cuantitativas como cualitativas acerca de su uso por parte del menor, puesto que se debe buscar la adaptación y respuesta a las demandas de la población con necesidades educativas especiales (Acosta, 2005; López, 2015), para ello se pueden proponer diversas tareas, uso de la observación conductual, escalas del desarrollo, pruebas no estandarizadas, pruebas estandarizadas, muestras de lenguaje (Acosta et al., 1996; Fernández, 2002; Iglesias y Sánchez, 2007; Mendoza, 2016).

INTERVENCIÓN DEL LENGUAJE

El objetivo de la evaluación es su vinculación con el programa de intervención que se va a desarrollar de manera posterior, puesto que es cuando se establecen los repertorios que tiene el niño y aquellos que se encuentran en déficit para ser trabajados posteriormente (Acosta, et al., 1996; Ribes, 1976). Además de la modificación en los escenarios de interacción, lo que beneficiará al niño y al entorno, esto es, a la familia y al aula de clases (Acosta, 2001).

Uno de los tratamientos más eficaces y con evidencia para diversos trastornos del neurodesarrollo (Matos y Mustaca, 2005; Miltenberger, 2013), incluido el desarrollo del lenguaje (Cooper, Heron y Heward, 2017; Iglesias y Sánchez, 2007; Matos y Mustaca, 2005), son las técnicas de modificación de conducta, desarrolladas a partir del análisis conductual aplicado (ACA). Este tiene como supuesto básico que la conducta es mantenida y controlada por contingencias ambientales, de modo que la única forma de modificarla es a través de cambios sistemáticos en el ambiente, controlando los estímulos antecedentes y consecuentes de la conducta a incrementar o disminuir (Miltenberger, 2013; Ribes, 1972). Así mismo, es importante extender el control de estos estímulos a diferentes contextos que el de la terapia, de modo que se generalice el aprendizaje (Ribes, 1972).

Para establecer una nueva conducta, en este caso de comunicación, se usa el entrenamiento por ensayos discretos, los cuales son unidades pequeñas y medibles de conducta, donde se observan tres elementos clave: el antecedente de la conducta a enseñar, la conducta verbal en sí, y el consecuente. Dentro de dicho ensayo se incluyen las ayudas que se brinda al niño para que logre la conducta esperada, para ello se debe considerar lo expuesto en la Tabla 1 (Lovaas, 1981; Matos y Mustaca 2005).

Tabla 1*Elementos de los ensayos discretos*

Antecedente	Conducta esperada	Consecuente
<ul style="list-style-type: none"> - Incluye el estímulo discriminativo que desencadenará la conducta. - Es necesario captar la atención del niño para dar instrucción. - Instrucciones organizadas, explícitas, pautadas y claras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Brindar apoyo (prompt) para emitir la respuesta esperada. - Desvanecimiento de ayudas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Administración inmediata para establecer relación de triple contingencia. - Programa de refuerzos.

Nota. Esta tabla muestra los tres elementos fundamentales para la realización de ensayos discretos (Lovaas, 1981; Matos y Mustaca, 2005).

MÉTODO

Participante

Niño de 04 años y 03 meses, residente de la ciudad de Lima, que asiste al nivel inicial 04 años de una institución educativa básica regular. Asistió a consulta acompañado de su madre quien indicó que el menor tiene “dificultades para hablar, no puede expresar frases completas”. Describió las dificultades “no se entiende bien lo que habla (...) solo dice palabras, no arma frases (...) no dice las palabras completas”. Así mismo, indicó que, si bien reconoce a los miembros de su familia, no los llama de manera diferenciada, indicando que “no tiene muchas palabras, a mí me dice “papá”, yo le tengo que decir “mamá” y recién lo repite”. Pese a que se evidenciaron las dificultades a los tres años por las notorias diferencias con sus compañeros de aula, es la primera vez que la apoderada ha solicitado una evaluación de lenguaje.

Instrumentos

Inicialmente, se le realizó una evaluación cognitiva para descartar que, las dificultades en el lenguaje se deban por déficits intelectuales, una vez descartada esa área se evaluó el área de lenguaje. Para ello, se utilizó la Lista de Cotejo de lenguaje inicial (Alcántara, Dioses y Manrique, s/f) y la Prueba de Lenguaje Oral Navarra – Revisado PLON-R, adaptado por Dioses y Basurto (2006) para Lima Metropolitana (en Basurto, 2011), para realizar una evaluación screening de los cuatro componentes del lenguaje en sus procesos expresivo y comprensivo.

Debido a las dificultades articulatorias evidentes, se exploró la comprensión y expresión del componente fonético-fonológico con el Protocolo de Evaluación Fonético-Fonológico Revisado PEF-R (Susanibar, Dioses y Huamaní, 2016). Además, se profundizaron los resultados con evaluaciones que no requerían expresión verbal, como el Test de vocabulario en imágenes Peabody PPVT-III (Arribas, 2006) para un perfil más preciso sobre el nivel léxico comprensivo, y el Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales CEG (Mendoza, Carballo, Muñoz y Fresneda, 2005) para obtener el perfil morfosintáctico comprensivo. Adicionalmente, se utilizaron las referencias de Bueno y Clemente (1991), y Greer y Keohane (2005) para evaluar el componente pragmático.

Dicha evaluación puso en evidencia que, el desarrollo lingüístico del evaluado se encontraba muy por debajo de lo esperado para su edad, obteniendo puntuaciones correspondientes a una edad equivalente de 18-24 meses.

Intervención

Para verificar la existencia de un cambio conductual, es necesario el control, cuantificación y medición del cambio conductual a través de una evaluación inicial que establecerá la línea base y un registro continuo para establecer la evolución final (Miltenberger, 2013; Ribes, 1972). El estudio se analizó a través del diseño de caso único o diseño intrasujeto AB, el cual consiste en establecer una línea base (A) a través de la evaluación inicial, para inmediatamente introducir la variable independiente o fase de intervención (B) que busca modificar dicha conducta inicial (Cooper, Heron y Heward, 2017; Miltenberger, 2013).

El programa fue diseñado para responder a las necesidades del menor en el área de lenguaje a lo largo de tres meses con una frecuencia de dos veces por semana, y una duración de cincuenta minutos cada sesión. Las áreas y objetivos planteados se detallan en la Tabla 2. Se omitió el componente fonético-fonológico como objetivo singular, puesto que eso se trabajó de manera longitudinal junto a los demás objetivos expuestos.

Tabla 2
Programación de objetivos de intervención

Componente/ Área	Objetivo	Tareas Desagregadas
PRAGMÁTICA Funciones comunicativas	<p>Saludar y despedirse de manera espontánea con la verbalización "Hola + nombre" y "Chau + nombre" manteniendo el contacto visual.</p> <p>Solicitar un material que desea a través de la verbalización "(nombre) + préstame + (objeto)".</p>	<p>Saludar con la verbalización "Hola + nombre" manteniendo el contacto visual</p> <p>Despedirse con la verbalización "Chau + nombre" manteniendo el contacto visual</p> <p>Verbalizar "(nombre) + préstame + (objeto)" cuando quiera un elemento en poder de otra persona.</p>
LÉXICO - SEMÁNTICO Sustantivos comunes	Emitir secuencias fonotácticas aproximadas en palabras de dos sílabas a más, en la denominación de frutas, prendas de vestir, animales, partes del cuerpo, lugares, ante la presentación de imágenes u objetos.	<p>Denominar con una emisión aproximada por lo menos 05 frutas.</p> <p>Denominar con una emisión aproximada por lo menos 05 prendas de vestir.</p> <p>Denominar con una emisión aproximada por lo menos 05 animales.</p> <p>Denominar con una emisión aproximada por lo menos 05 partes del cuerpo.</p> <p>Denominar con una emisión aproximada por lo menos 03 lugares familiares.</p>
MORFO - SINTÁCTICO Conocimiento personal	Responder correctamente las preguntas de conocimiento personal que se le formulen de manera verbal.	<p>Verbalizar la respuesta correcta a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuántos años tienes? - ¿Cómo se llama tu mamá? - ¿Cómo se llama tu papá? - ¿Cómo se llama tu hermana 1? (con imagen) - ¿Cómo se llama tu hermana 2? (con imagen) - ¿Cómo se llaman tus hermanas? (1 y 2) - ¿Cómo se llama tu profesora?

Estrategias de intervención

Uno de los modelos de intervención en el lenguaje es el modelo conductual (Iglesias y Sánchez, 2007; Lamas y Mesías, 1997), explicado con anterioridad. De este modo, se realizó la selección de estrategias y técnicas que favorecían la adquisición de nuevos repertorios verbales. Algunas de estas son:

- **Moldeamiento:** Es el reforzamiento diferencial de aproximaciones sucesivas (pequeñas unidades) a una conducta final, el cual se prolonga hasta la adquisición final de la conducta. Para enseñar al niño una nueva conducta verbal, es necesario iniciar con algo sencillo para realizar un ensayo sin error, de modo que pueda ser reforzado, teniendo en cuenta que sin refuerzo no hay aprendizaje (Lovaas, 1981; Miltenberger, 2013).
- **°Ayudas (prompt):** La función de las ayudas es producir la conducta esperada para que pueda ser reforzada, aumentando así la probabilidad de que emita la respuesta esperada. Estas pueden ser verbales, físicas, gestuales, de modelado (Lovaas, 1981; Miltenberger, 2013)
- **Desvanecimiento de ayudas:** Es un procedimiento para que la conducta se realice en presencia del estímulo discriminativo sin ningún estímulo adicional (Miltenberger, 2013)
- **Encadenamiento:** Una tarea compleja formada por varias respuestas secuenciadas se denomina cadena de conducta, donde cada respuesta produce un cambio de estímulo, transformándose así en el estímulo discriminativo para la siguiente conducta (Miltenberger, 2013).
- **Reforzamiento positivo:** Es el proceso mediante el cual una conducta es fortalecida debido a sus consecuencias inmediatas (presencia de un estímulo agradable). Además, se estableció inicialmente un programa de reforzamiento continuo para establecer la emisión de la conducta, y posteriormente un programa de reforzamiento intermitente que mantenga dicha conducta de manera indefinida (Miltenberger, 2013; Ribes, 1972)

De esta manera, en cada una de las sesiones de intervención se emplearon las técnicas mencionadas, diversificando las actividades y los materiales, donde las tareas iniciales se fueron complejizando hasta alcanzar el objetivo propuesto.

RESULTADOS

Las figuras que se muestran a continuación permiten visualizar el impacto del programa de intervención en los componentes trabajados. Para determinar los mismos, se estableció el criterio de éxito de los objetivos en un 85%, el cual debió mantenerse por tres sesiones consecutivas para indicar que el niño había adquirido los conceptos enseñados.

Los resultados del componente pragmático (Figura 1) permiten identificar una mejora significativa en el desempeño del menor en el uso del lenguaje, donde se trabajaron las funciones instrumental e interaccional para que estos sean realizados de manera espontánea y en diferentes contextos, donde el entrenamiento a la madre y la constante práctica, permitieron que se replique el aprendizaje en diferentes contextos.

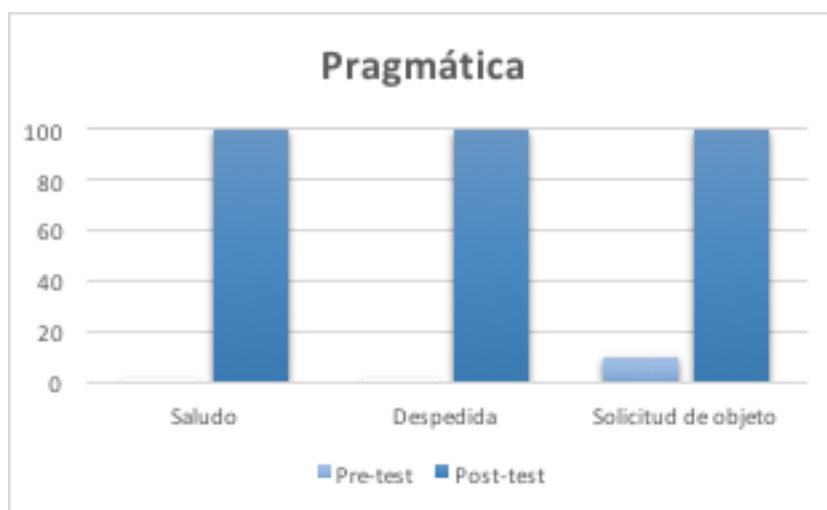


Figura 1. Porcentaje de éxito en objetivos del componente Pragmático

En cuanto a la categoría léxico-semántico, como se observa en la Figura 2, se evidencia una mejora en el desempeño del evaluado, aunque no todos los objetivos alcanzaron el criterio de éxito final esperado. En esta área, se buscó el reconocimiento y denominación de sustantivos comunes, además de una verbalización aproximada a la palabra, para lo cual fue necesario brindar ayudas gestuales y visuales, siendo que sus dificultades fonético-fonológicas incidieron en el desempeño esperado. Del mismo modo, se observaron dificultades de recuperación del léxico, los cuales se superaban con ayudas gestuales; tal es el caso de la palabra “zapatilla”, la cual confundía con “zapatos”, para ello se hizo un mayor énfasis en la sílaba <ti> lo que facilitó que el menor recuerde el nombre del elemento.

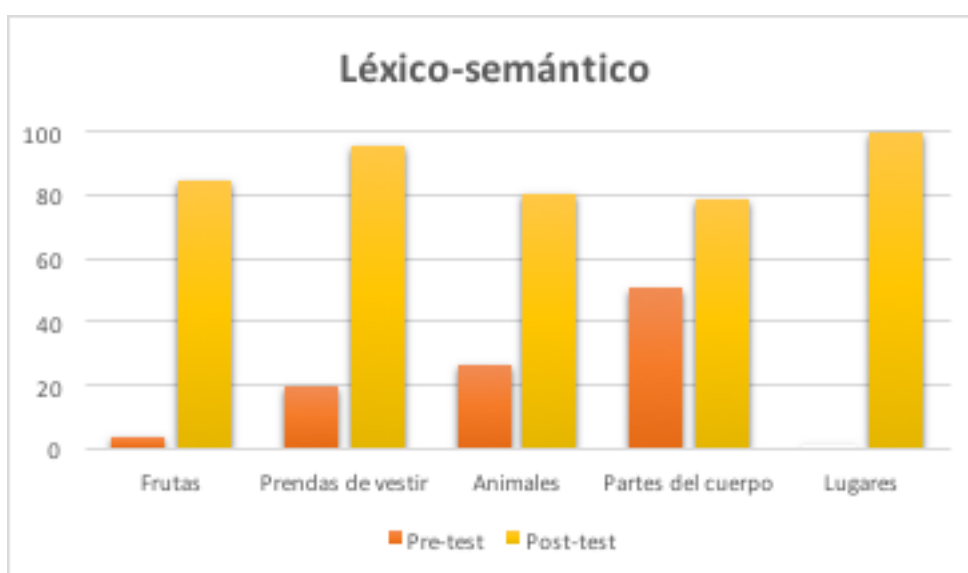


Figura 2. Porcentaje de éxito en objetivos del componente Léxico-semántico

Por último, el desempeño del niño en el componente morfosintáctico muestra una mejora significativa en la Figura 3, donde se trabajaron respuestas a preguntas de información personal. Estas respuestas se aprendieron y generalizaron, por lo que el menor es capaz de responder dichas preguntas a diferentes interlocutores en situaciones de conversación.

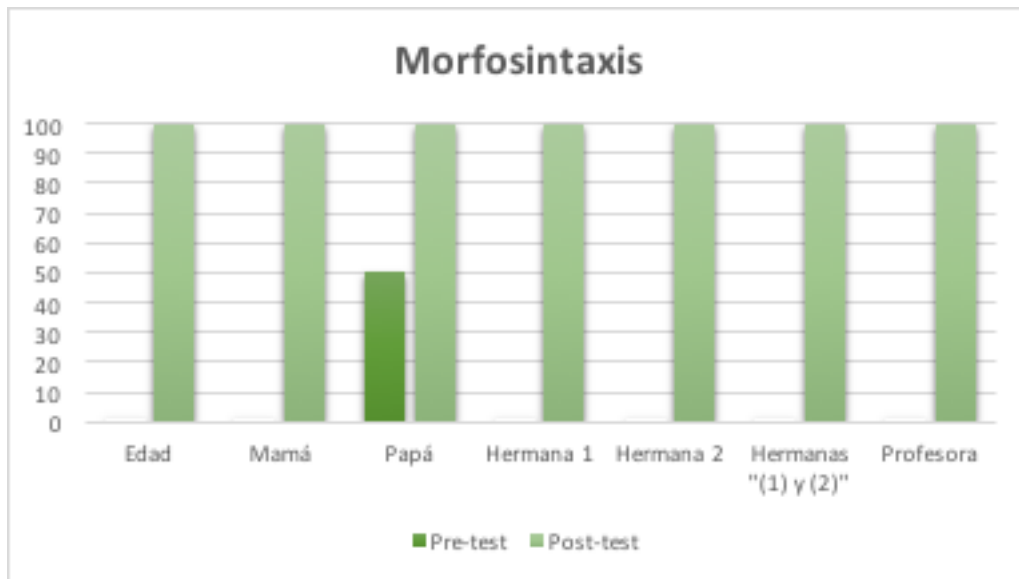


Figura 3. Porcentaje de éxito en objetivos del componente Morfosintáctico

DISCUSIÓN

El propósito del presente estudio fue mejorar la habilidad lingüística, mediante el uso de técnicas basadas en el análisis conductual aplicado, de un niño con retraso moderado del lenguaje. Los resultados obtenidos indican que el paquete de intervención con estas características es efectivo para mejorar las habilidades lingüísticas de un niño con retraso del lenguaje.

Este enfoque señala que las variables ambientales (antecedentes y consecuentes) juegan un papel importante en la adquisición del lenguaje, de este modo, los padres modelan y refuerzan las expresiones de sus hijos. Sin embargo, los progenitores no suelen realizar esto de manera sistemática y controlada, corrigiendo solo en algunas ocasiones o reforzando verbalizaciones inexactas (Castro, 1994). Es por ello que un entrenamiento a los padres en objetivos específicos para el trabajo con sus hijos y la adaptación de su lenguaje a uno favorable para el niño, facilitaría el aprendizaje de las correctas verbalizaciones (referido a todos los componentes del lenguaje, no solo a la vocalización), y además mantendría las conductas adecuadas a través del tiempo. Este fue uno de los aspectos favorables del presente caso, puesto que los padres se mostraron comprometidos y colaborativos con el trabajo terapéutico.

Si bien los ensayos discretos que se utilizaron para implementar una nueva conducta permitieron que las experiencias del niño sean exitosas (Carballo y Fresneda, 2005), estas también deben irse "naturalizándose" (Centeno, 2019), lo que implica que el niño muestre sus habilidades aprendidas en espacios menos estructurados, complejizar las instrucciones y usar reforzadores naturales. Esto se encuentra en concordancia con lo aplicado en el presente trabajo, lo que, junto al uso de las técnicas con procedimientos personalizados y adaptados al perfil del niño, permitieron obtener resultados favorables.

Por otra parte, cabe indicar que la intervención puso énfasis en aquellas conductas que tuvieran un mayor impacto en las destrezas comunicativas del menor, bajo la premisa que el niño requiere herramientas que lo ayuden a desenvolverse en cualquier ambiente, como el hogar o la escuela. Para concluir, un aspecto relevante en la intervención es el contexto, donde se logró el trabajo con la familia con éxito, sin embargo, parte de dicho contexto también es la escuela, los profesores y compañeros de aula, quienes podrían ser parte del proceso de intervención para facilitar la mejora de las habilidades del lenguaje. Es importante unir esfuerzos con los profesionales que trabajan con el niño en otros espacios para lograr tratamientos efectivos, lo que significaría un impacto positivo en el lenguaje del evaluado.

REFERENCIAS

- Acosta, V., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A., y Espino, O. (1996). *La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. España: Ediciones Aljibe.
- Acosta, V. (2001). La respuesta educativa a las dificultades del lenguaje desde una perspectiva inclusiva. En J. Bueno, T. Núñez, y A. Iglesias (Coords.), *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial* (pp. 151-160). España: Universidade da Coruña
- Acosta, V. (2005). Evaluación, intervención e investigación en las dificultades del lenguaje en contextos inclusivos. Revisión, resultados y propuestas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25(4), 148–161. [http://doi.org/10.1016/s0214-4603\(05\)75833-2](http://doi.org/10.1016/s0214-4603(05)75833-2)
- Alcántara, M., Dioses, A., y Manrique, P. (s/f). *Lista de cotejo del lenguaje inicial*. Policlínico Peruano Japonés. En prensa
- Arregi, A. (1999). *Aulas de audición y lenguaje: orientaciones para la organización y el funcionamiento; criterios y estrategias para la evaluación del lenguaje*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco Vitoria-Gasteiz
- Arribas, D. (2006). *PPVT-III Peabody. Test de vocabulario en imágenes*. Adaptación española. Madrid: TEA Ediciones
- Artigas, J., Rigau, E., y García-Nonell, K. (2008). Trastornos del lenguaje. En: Narbona, J., y Casas, C. (Coord.) *Protocolos Diagnósticos y Terapéuticos en Neurología Pediátrica* (pp. 178-184). España: Asociación Española de Pediatría.
- Asociación Americana de Psiquiatría [APA] (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, 5ta ed (DSM-5)*. España: Editorial Médica Panamericana.
- Basurto, A. (2011). *El desarrollo del lenguaje oral (L.O.) en niños de 3 a 6 años de edad residentes en Lima Metropolitana* (Tesis para optar el grado de licenciada en Psicología). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: Wiley
- Bloom, L. (1980). Language Development, Language Disorders, and Learning Disabilities: LD3, *Bulletin of The Orton Society*, 30, 115-133. Recuperado de https://www.academia.edu/22933834/Language_development_language_disorders_and_learning_disabilities_LD3
- Bueno, J., y Clemente, M. (1991). El lenguaje de los niños de 3 a 10 años desde la perspectiva funcional. *Comunicación, Lenguaje, y Comunicación*, 3(10), 31-46. <https://doi.org/10.1080/02147033.1991.10820965>

- Carballo, G., y Fresneda, M.D. (2005). Evaluación e intervención logopédica en el trastorno específico del lenguaje. *Revista de neurología*, 41(1), 73-82.
- Castro, J. (1994). *Intervención en el retraso del lenguaje. Incidencia de los programas interactivos, la edad y la zona* (tesis doctoral). Universidad de La Laguna, España.
- Centeno, E. (2019). *Enseñanza mediante ensayos discretos: un procedimiento estructurado*. Ensayo (Informe de investigación). Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires. Recuperado de https://www.academia.edu/40131604/Ense%C3%B1anza_mediante_ensayos_discretos_un_procedimiento_estructurado
- Cooper, J., Heron, T., y Heward, W. (2017). *Análisis aplicado de la conducta* (2da ed.). España: ABA España Publicaciones
- Díez, M., Pacheco, D., Caso, A., García, J., y García-Martín, E. (2009). El desarrollo de los componentes del lenguaje desde aspectos psicolingüísticos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 129-135
- Dioses, A., y Salas, J. (2014). Algunos alcances para el diagnóstico de los trastornos del espectro autista. *Revista digital EOS Perú*, 3(1), 39-48
- Fernández, A. (2011). ¿Qué hacer en el área de lengua con un niño que tiene retraso de lenguaje?. *Innovación y experiencias educativas*, 1(38), 1-11.
- Fernández, A., y De León, M. (2008). Habilidades terapéuticas en terapia de lenguaje. Relación terapeuta-paciente. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28(1), 34-45
- Fernández, P. (2002). La evaluación del lenguaje oral en los trastornos específicos del desarrollo del lenguaje. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 8, 399-407. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2183/6922>
- Gallardo, I. (2016). Inicio tardío del lenguaje. *Revista médica AMCAOF*, 5(3), 89-96.
- Greer, R., y Keohane, D. (2005). La evolución de la Conducta Verbal en Niños. *Behavioral Development Bulletin*, 1(1), 32-48.
- Iglesias, M., y Sánchez, M. (2007). *Diagnóstico e intervención didáctica del lenguaje escolar*. Universidade da Coruña: Netbiblio
- Lamas, H., y Mesias, R. (1997). La intervención en el lenguaje: modelos y estrategias. *Veritas*, 3(3), 103-109.
- López, M. (2015). *Retraso del lenguaje*. (Informe de investigación). Infomed, Red de salud de Cuba. Recuperado de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/prevemi/retraso_del_lenguaje_1.pdf
- Lovaas, O. I. (1981). *Teaching Developmentally Disabled Children: The Me Book*. Baltimore: University Park Press.
- Matos, M., y Mustaca, A. (2005). Análisis comportamental aplicado (ACA) y trastornos generalizados del desarrollo (TGD): su evaluación en Argentina. *Interdisciplinaria*, 22(1), 59-76.
- Méndez, V., López, D., Espinosa, J., y Delgado, O. (2014). Retraso secundario del lenguaje. *Revista Información científica*, 87(5), 939-947
- Mendoza, E. (2016). *Trastorno Específico del Lenguaje. Avances en el estudio de un trastorno invisible*. Madrid: Pirámide.
- Mendoza, E., Carballo, G., Muñoz, J., y Fresneda, M. (2005). *CEG Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales*. Madrid: TEA Ediciones
-

- Miltenberger, R. (2013). *Modificación de conducta. Principios y procedimientos*. Ediciones Pirámide: Madrid
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (1995). *Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas relacionados con la Salud (CIE-10)*. Washington, D.C.: OPS
- Pérez, P., y Salmerón, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: Indicadores de preocupación. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 8(32), 679-93.
- Puyuelo, M. (2002). Aspectos generales de la evaluación del lenguaje. En: Puyuelo, M, Rondal, J., y Wiig, E., *Evaluación del lenguaje* (pp. 29-130). España: Masson.
- Puyuelo, M., y Rondal, J. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. España: Masson.
- Ribes, E. (1972). Terapias conductuales y modificación del comportamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 4(1), 7-21.
- Ribes, E. (1976). *Técnicas de modificación de conducta: su aplicación al retardo en el desarrollo*. Trillas: México.
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1990). Development of Children with Early Language Delay. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 33(1), 70-83. <http://doi.org.10.1044/jshr.3301.70>
- Susanibar, F., Dioses, A., y Castillo, J. (2016) Evaluación de los Trastornos de los Sonidos del Habla – TSH. En Susanibar F., Dioses A., Marchesan I., Guzman M., Leal G., Guitar B., y Junqueira Bohnen A. *Trastornos del Habla: de los fundamentos a la evaluación*. Madrid: EOS.
- Tonato, Y. (2015). *El entorno familiar y su relación en el retraso simple del lenguaje en niños de 1 a 3 años en el centro de desarrollo integral "Melitas Garden" de la ciudad de Ambato* (Tesis para obtener el título de licenciada en estimulación temprana). Universidad Técnica de Ambato, Ecuador.